

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano

# **Da prática à teoria: Os *Sentidos das Emoções!***

Helder Daniel Moreira P. Teixeira

**M**

2019



**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**DA PRÁTICA À TEORIA: *OS SENTIDOS DAS EMOÇÕES!***

**Helder Daniel Moreira Pinto Teixeira**

outubro 2019

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do  
Porto, orientada pela Professor Doutor Carlos Gonçalves (FPCEUP).

## **AVISOS LEGAIS**

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

## **Agradecimentos**

A presente dissertação de mestrado, é o culminar de um longo percurso, que muito embora tenha sido percorrido “para explorar florestas virgens, e desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!” muitas foram as pessoas que encontrei nesse caminho, às quais não posso deixar de expressar o meu sincero agradecimento:

Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Gonçalves, pelo apoio e orientação disponibilizados, que oportunamente, e de forma sábia, sugeriu direções, dando-me a oportunidade de escolher e percorrer o caminho em liberdade.

À Professora Doutora Diana, pela disponibilidade e valiosa contribuição na concretização deste trabalho.

Não posso deixar de agradecer, á instituição que me acolheu nesta aventura, nomeadamente à educadora de infância Margarida Trindade e à auxiliar de educação Dona Manuela, que sempre me receberam com a maior disponibilidade.

À minha família, e amigos, aos meus companheiros e amigos de carteira, nomeadamente, à Bárbara Lourenço e Rui Cabral...

Sendo os últimos os primeiros, reservo este pedacinho de letras para agradecer ao meu grande amigo Padre Damião Basto, que com sua sabedoria e paciência, sempre foi um porto seguro que me albergou nas maiores tempestades.

**“Nihil in intellectu nisi prius in sensu”** (Aristóteles)

## Resumo

É durante os primeiros anos de vida que a criança (co) constrói e solidifica as suas competências emocionais e sociais. O conhecimento emocional, um construto multidimensional, é uma dimensão estruturante no desenvolvimento da competência emocional da criança, enquanto indivíduo inserido num contexto e cultura particular. O presente estudo, de cariz exploratório, dirigido a um grupo de crianças portuguesas em idade pré-escolar, tem como objetivo avaliar, no seu processo e produto, o impacto da implementação de um projeto piloto, “Os Sentidos das Emoções!”.

Para avaliar a eficácia da implementação deste projeto, recorreu-se a uma metodologia de investigação mista: uma abordagem quantitativa não experimental (com a avaliação do grupo nos momentos pré e pós intervenção), e uma abordagem qualitativa, a análise temática, no sentido de analisar e avaliar os dados qualitativos obtidos, pelo recurso a diferentes instrumentos de informantes privilegiados (educadoras, pais e investigador principal), ao longo do processo e no final da intervenção. Participaram neste estudo 20 crianças ( $n=20$ ), com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, ( $M=4.85$ ) ( $DP=0.745$ ), a frequentar um jardim de infância de uma EB1 do Grande Porto. Para a avaliação do processo, recorreu-se a uma ficha de avaliação de sessão, preenchida por 3 informantes, e ao diário de bordo, ambos os instrumentos construídos e/ou adaptados pelo investigador. Na avaliação do(s) produto(s) do projeto, recorreu-se, junto das crianças, à avaliação do conhecimento emocional através da Escala de Avaliação de Conhecimento Emocional (EACE), e junto dos pais, foram avaliadas as competências, as habilidades sociais e os problemas de comportamento através do *Social Skills Improvement System* (SSIS) – ambos os instrumentos administrados nos momentos pré e pós intervenção. Em complemento aos instrumentos supramencionados, administraram-se dois questionários, construídos de raiz, para explorar a perceção dos pais e equipa docente quanto à pertinência, satisfação e impacto do estudo nos seus educandos. A partir da análise dos resultados no momento pós-intervenção, as crianças registam um aumento no conhecimento emocional e habilidades sociais, e uma diminuição dos problemas de comportamento. Estes resultados, que apontam para um efeito significativo da intervenção, serão discutidos tendo em conta os constrangimentos e limitações da implementação do projeto, bem como as características do grupo e contexto de intervenção.

**Palavras-chave:** Emoção, competência emocional, conhecimento emocional, competência socioemocional, educação pré-escolar.

## Abstract

It is during the first years of life that the child (co) constructs and solidifies their emotional and social skills. Emotional knowledge, a multidimensional construct, is a structuring dimension in the development of emotional competence of the child, who is inserted in a particular context and culture. The present exploratory study, directed towards pre-school aged portuguese children, intends to assess, in its process and product, the implementation impact of “The Senses of Emotions”, a pilot project focused on promoting emotional knowledge and developing emotional and social skills.

In order to assess the efficacy of the project’s implementation, a mixed research approach was used: a non-experimental quantitative approach (with a pre and post intervention group evaluation), and a qualitative approach – thematic analysis, in order to analyze and assess the qualitative data, obtained from different privileged informants (educators, parents and main researcher), throughout the process and at the end of the intervention. Twenty children participated in this study ( $n=20$ ), with ages between 4 and 6 years ( $M=4.85$ ), ( $DP=0.745$ ), attending a kindergarten of an EB1 in Greater Porto. For the process assessment, a session evaluation form was filled by 3 informants, and the logbook, both instruments created and/or adapted by the researcher. For the product(s) project evaluation, the emotional knowledge of the children was assessed using the Assessment of Children’s Emotion Skills (ACES), and, with the parents, the social skills and behavioral issues, using the Social Skills Improvement System (SSIS) – both instruments administered pre and post intervention. Complementing the aforementioned instruments, two questionnaires, created from root, to explore parents’ and teachers’ perceptions about the pertinence, satisfaction and impact of the study on their pupils. The data analysis at post-intervention shows a increase in the children’s emotional knowledge and social skills, and a decrease in behavioral problems. These results, which point towards a significant effect of the intervention, will be discussed while taking into account the constraints and limitations of the project’s implementation, as well as the group characteristics and intervention context.

**Keywords:** Emotional, emotional skill, emotional knowledge, socioemotional skill, preschool education.

## Résumé

C'est au cours des premières années de sa vie que l'enfant (co) construit et consolide ses compétences émotionnelles et sociales. La connaissance émotionnelle, un construit multidimensionnel, est une dimension structurante du développement de l'identité de l'enfant, qui s'insère dans un contexte et une culture particuliers. La présente étude exploratoire, destinée aux enfants portugais d'âge préscolaire, vise à évaluer, dans son processus et son produit, l'impact de "Les Senses des Émotions".

Afin d'évaluer l'efficacité de la mise en œuvre du projet, une approche de recherche mixte a été utilisée: une approche quantitative non expérimentale (avec une évaluation de groupe avant et après intervention) et une approche qualitative - analyse thématique - afin d'analyser et d'évaluer données qualitatives, obtenues auprès de différents informateurs privilégiés (éducateurs, parents et chercheur principal), tout au long du processus et à la fin de l'intervention. Vingt enfants ont participé à cette étude ( $n=20$ ), âgés de 4 à 6 ( $M=4.85$ ) ( $DP=0.745$ ), ans assister à la maternelle d'un EB1 dans le Grand Porto. Pour l'évaluation du processus, un formulaire d'évaluation de session a été rempli par 3 informateurs et le journal de bord, tous deux des instruments créés et/ou adaptés par le chercheur. Pour les produits, les résultats et l'évaluation d'impact du projet, la connaissance émotionnelle des enfants a été évaluée à l'aide de *Escala de Avaliação de Conhecimento Emocional* (EACE) et, avec les parents, des aptitudes sociales et des problèmes de comportement, à l'aide de *Social Skills Improvement System* (SSIS) – les deux instruments sont administrés avant et après l'intervention. En complément des instruments susmentionnés, deux questionnaires, créés pour le chercheur, explorent les perceptions des parents et des enseignants concernant la pertinence, la satisfaction et l'impact de l'étude sur leurs élèves. L'analyse des données après l'intervention montre une augmentation des connaissances émotionnelles et sociales de l'enfant et une diminution des problèmes de comportement. Ces résultats, qui indiquent un effet significatif de l'intervention, seront discutés en prenant en compte les contraintes et les limites de la mise en œuvre du projet, ainsi que les caractéristiques du groupe et le contexte de l'intervention.

**Mots-clés:** émotionnel, compétences émotionnelles, connaissances émotionnelles, compétences socio-émotionnelles, éducation préscolaire.

## Índice

<b>Índice de figuras e quadros.....</b>	<b>ix</b>
<b>Lista de Abreviaturas.....</b>	<b>x</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>I. Parte: Enquadramento Teórico.....</b>	<b>3</b>
1. O ser humano em desenvolvimento.....	3
2. Promoção da aprendizagem Socioemocional (ASE).....	5
3. Promoção de ASE no contexto educativo Português.....	7
3.1 Promoção de ASE no contexto educativo Português.....	7
3.2. Programas ASE no Pré-escolar.....	9
4. Conceptualização do projeto “Os sentidos das emoções!”.....	11
4.1. Emoções .....	12
4.2. Competências emocionais.....	13
4.3 Conhecimento emocional.....	13
4.4 Apresentação sumária do projeto “Sentido das Emoções!”.....	15
4.5 Avaliação do projeto.....	20
<b>II Parte: Estudo Empírico.....</b>	<b>22</b>
1. Objeto de estudo, objetivos específicos da investigação e questões de investigação.....	22
2. Método.....	24
2.1 Participantes.....	24
2.2 Design da intervenção e instrumentos utilizados.....	24
2.1.1 Avaliação de necessidades: contexto e recursos.....	25
2.1.2 Avaliação do Processo.....	26
2.2.2.1 Ficha de sessão.....	26
2.2.2.2 Diário de Bordo.....	26
2.2.3 Avaliação do produto.....	27
2.2.3.1 Escala de avaliação do Conhecimento Emocional (EACE).....	27
2.2.3.2 <i>Social Skills Improvement System</i> (SSIS), Versão Pais.....	28
2.2.3.3. Questionário de avaliação formativa e sumativa final:	
Pais/Corpo docente.....	29



2.3 Procedimento.....	29
3. Apresentação dos resultados.....	31
3.1. Análise qualitativa do processo de intervenção.....	31
3.1.1. Ficha de Sessão.....	32
3.1.2 Diário de bordo.....	33
3.1.3. Análise qualitativa: notas de campo.....	34
3.2. Análise do Produto: resultados quantitativos do projeto.....	37
3.2.1 Apresentação e análise de resultados quantitativos.....	37
3.2.1.1 Análise das diferenças de dados emparelhados entre dois momentos de avaliação – EACE.....	37
3.2.1.2 Análise das diferenças de dados emparelhados entre dois momentos de avaliação – SSIS- versão pais.....	38
3.3 Apresentação e análise de resultados qualitativos da avaliação do produto; avaliação sumativa.....	38
4. Integração e discussão dos resultados.....	40
5. Considerações finais: contributos, limitações e futuros desenvolvimentos.....	45
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>48</b>

## **Índice de figuras**

<b>Figura 1.</b> Emotion-Based Intervention for Young Children.....	11
---	----

## **Índice de quadros**

<b>Quadro 1.</b> “Os sentidos das Emoções!” Cronograma e Estrutura.....	19
<b>Quadro 2.</b> Resultados do teste Wilcoxon para amostras emparelhas – EACE.....	38
<b>Quadro 3.</b> Resultados do teste Wilcoxon para amostras emparelhas – SSIS-Versão pais.....	38
<b>Quadro 4.</b> Percepções dos encarregados de educação sobre a contribuição da investigação para o desenvolvimento emocional e social dos seus educandos.....	39

## **Lista de Abreviaturas**

<b>ASE</b>	Aprendizagem Socioemocional
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares do Ensino Pré-Escolar
<b>EACE</b>	Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional
<b>SEL</b>	<i>Social Emotional Learning</i>
<b>SSIS</b>	<i>Social Skills Improvement System</i>

## **Introdução**

A escola, assume-se como um contexto de igualdade e inclusão que deve proporcionar ao indivíduo, em contínuo crescimento, um ambiente seguro onde as necessidades e particularidades de cada um devem ser um potencial de desenvolvimento para toda a comunidade escolar, e através de diferentes linguagens e abordagens promover o desenvolvimento holístico da criança (Decreto-Lei nº 54/2018; Decreto-Lei nº 55/2018.). A escola, deve incorporar entre outras dimensões de desenvolvimento, o desenvolvimento emocional e social, promotor de um desenvolvimento global da criança, adolescente e adulto (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza 2007). Os programas de aprendizagem socioemocional, empiricamente sustentados, enfatizam a articulação entre diferentes dimensões em desenvolvimento, encontrando no contexto escola um lugar privilegiado de atuação (CASEL, 2012, 2015; Pinto & Raimundo, 2016).

O presente estudo tem como objetivo, explorar, em que medida, uma intervenção orientada para a promoção do conhecimento emocional, no contexto do jardim de infância, promove competências socioemocionais (Izard, Stark, Trentacosta & Schultz, 2008b). Para avaliar o processo de implementação do projeto e os resultados obtidos, foi levado a cabo um conjunto de metodologias de investigação, na recolha e análise de dados, orientado pelo modelo Contexto Input Processo Produto (CIPP) (Stufflebeam & Shinkfield, 2007), com o intuito de avaliar a implementação e os resultados obtidos no projeto piloto “Os sentidos das Emoções!”. Este projeto visa a promoção do conhecimento emocional centrado em quatro emoções básicas; Alegria, Tristeza, Raiva e Medo junto de crianças dos 3 aos 6 anos integradas num jardim de infância da EB1 do grande Porto.

Nesse sentido, optou-se por organizar esta apresentação em duas partes distintas: o enquadramento teórico e o estudo empírico.

Na primeira parte, o enquadramento teórico, irão ser apresentadas: a relevância e pertinência do desenvolvimento emocional no desenvolvimento global das crianças, desde as etapas mais precoces; o estado da arte de programas de aprendizagem socioemocional, a sua relação com a escola, tendo em conta os programas de aprendizagem socioemocional construídos e adaptados para o contexto Português, nomeadamente para o pré-escolar; por último ainda que de forma sumária, apresenta-se o projeto de investigação e os pressupostos teóricos que serviram de base ao estudo realizado.

Na segunda parte da dissertação, designada por estudo empírico, são descritas as linhas alicerçadoras deste projeto de investigação: a definição do objeto, objetivos e questões de investigação; o design da investigação, a apresentação dos participantes do estudo e os processos de avaliação do mesmo, tanto formativa como sumativa; por fim a apresentação e discussão dos resultados, tendo em conta a revisão da literatura que serviu de suporte às questões de investigação formuladas. Nas conclusões finais apresentam-se os principais contributos do estudo, suas limitações e futuros desenvolvimentos.

## **I parte – Enquadramento teórico**

### **1. O ser humano em desenvolvimento**

O ser humano é um ser iminentemente social, que emerge das relações do eu, numa individualidade genética e temperamental, com as particularidades de um ou mais contextos que influenciam e são influenciados pelas relações que aí se desenrolam (Bronfenbrenner, 1994). A interdependência indivíduo-contexto assumida no modelo bio ecológico do desenvolvimento do ser humano de Bronfenbrenner (1994), sublinha a importância de uma aprendizagem socioemocional de carácter preventivo, precoce e continuado envolvendo os diferentes contextos de vida da criança.

Desde o nascimento, a criança, empreende esforços para se relacionar e sintonizar com o mundo que se vai apropriando e lhe é dado a conhecer. As emoções, principalmente numa fase pré-linguística, desempenham uma função vital na relação e diálogo que o “ser” em desenvolvimento estabelece com os seus cuidadores, na criação de elos de vinculação cada vez mais intencionais (Jones, Gebelt & Stapley, 1999). As emoções, ao longo da maturação da criança, assumem um papel intrinsecamente social, na mediação interpessoal, proveniente da informação acerca das emoções dos outros, que condicionam o comportamento e a expressão emocional na relação diádica que se estabelece num determinado contexto (Campos & Barret, 1984; Parke, 1994; Saarni, 1999).

Desta forma, os contextos e as relações diádicas que aí se estabelecem têm uma importância fundamental no desenvolvimento psicológico global da criança (Bowlby, 1980; Brofenbrenner, 1994). O desenvolvimento emocional, motor e cognitivo, constroem-se, concomitantemente, nas relações bidireccionais com os primeiros contextos de socialização, que desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento integral da criança, (Sroufe, 1995): a família, a comunidade e a escola.

Abe e Izard (1999) apresentam três marcos importantes para o desenvolvimento socioemocional durante o primeiro ano de vida: o primeiro marco, relacionado com a sincronização diádica entre criança e os principais prestadores de cuidados, desenvolvendo-se nos primeiros 3 a 4 meses de idade. O segundo marco, referido pelos autores, é fruto desta sincronização emocional exclusiva, onde se estabelecem relações de vinculação entre a criança e os principais cuidadores. Segundo Bowlby (1980), este sincronismo emocional tem uma dupla função; por um lado, proteger as crianças de perigos iminentes, dada a sua

dependência e vulnerabilidade biológica, inerentes ao mundo que a rodeia, por outro, proporcionar um porto seguro que acolha a criança nas várias incursões exploratórias aos diferentes ambientes que lhe são apresentados. A expressão emocional, o sorriso social e as vocalizações, desempenham um papel fundamental nesta relação dirigida aos diferentes prestadores de cuidados. O terceiro marco do desenvolvimento referido por Abe e Izard (1999) é apresentado como o despontar do comportamento social; a criança por volta dos 10 meses de idade começa a usar as expressões faciais do cuidador e dos adultos significativos, para compreender e interpretar situações sociais ambíguas. Numa fase de constante maturação cognitiva, a capacidade de perceber os outros torna a criança mais consciente da sua individualidade. Segundo Denham (1998; citado em Vale 2012), entre os 2 e os 5 anos as crianças apresentam grandes progressos nas áreas motora, cognitiva, linguística e social tornando-se mais sofisticadas a nível emocional do que se pensava. Aos 3 anos de idade, muitas das crianças, já são capazes de identificar emoções discretas e as situações sociais que as provocam (Abe & Izard, 1999); aos 4 anos de idade já identificam as quatro emoções básicas e a expressão emocional adequada a cada emoção, tendo em conta regras sociais, as suas causas e consequências, (Camras & Allisson, 1985). A culpa e a vergonha surgem com desenvolvimento de formas rudimentares de autoavaliação emocional (Abe & Izard, 1999); neste sentido, a criança, por volta dos 6, 7 anos, pode entender melhor emoções complexas, e a ambivalência emocional, que se pode revelar através da dissimulação emocional e o uso da linguagem emocional para influenciar, manipular e regular as emoções dos outros (Harris, 2008; Vale, 2012). O desenvolvimento do conhecimento emocional acaba por ter uma função primordial na orquestração entre os sistemas emocional-cognitivo do indivíduo, que influencia as relações dinâmicas que este estabelece com os diferentes contextos sociais, cada vez mais complexos e desafiantes, que podem, ou não, promover o seu desenvolvimento psicológico global, a construção de uma identidade autónoma e o bem-estar ao longo da vida (Izard, et al., 2008b).

Não obstante, numa sociedade em constante transformação (Bauman, 2006), as experiências das crianças e dos jovens tem vindo a mudar de forma significativa. O aumento das pressões económicas e sociais nas famílias, o enfraquecimento das instituições comunitárias que promovem o desenvolvimento emocional, social e moral das crianças, o fácil acesso das crianças aos meios de comunicação, são alguns dos fatores subjacentes ao aumento de problemas comportamentais, emocionais e de saúde mental nas crianças em idade escolar (Greenberg, O'Brien, Zins, Resnik & Elias, 2003).

A promoção de competências emocionais, numa etapa precoce, é uma área-chave no desenvolvimento global do indivíduo, tornando-se o espelho do desenvolvimento emocional enquanto adolescente e adulto (Denham, Basset & Wyatt, 2007). Desta forma, em conjunto com o desenvolvimento de outras competências, as competências emocionais, nomeadamente o conhecimento emocional, fomenta a construção de uma identidade autónoma, a promoção de relacionamentos sociais positivos, a promoção da saúde mental, do sucesso académico e do bem-estar ao longo da vida (Denham, et al., 2007; Izard et. al., 2008b; Trentacosta & Fine, 2010). Neste sentido, os decisores políticos, de diferentes departamentos governamentais e autoridades regionais e locais de educação, das organizações não governamentais e de outros profissionais que intervêm em contexto escolar devem prestar uma atenção particular no âmbito do desenvolvimento socioemocional (OMS, 2005; OPP, 2014; Young, Leger, & Blanchard, 2013).

## **2. Promoção da Aprendizagem Socioemocional (ASE<sup>1</sup>)**

A partir da importância da aprendizagem socioemocional para o desenvolvimento holístico do indivíduo, as últimas duas décadas foram prolíferas na investigação científica sobre o tema das aprendizagens socioemocionais, contribuindo para a sua conceptualização, e estabelecendo um suporte empírico que enfatiza a importância destas aprendizagens na promoção saúde mental, no sucesso académico e no bem-estar ao longo da vida (Pinto & Raimundo, 2016). De realçar, as estratégias desenvolvidas nos Estados Unidos pelo consórcio *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, tendo como objetivo estabelecer um quadro conceptual de referência, *Social and Emotional Learning* (SEL), que permita avaliar e definir programas eficazes, baseados na evidência empírica e com potencial de disseminação, para garantir uma resposta efetiva às necessidades de diferentes contextos educativos, desde o pré-escolar ao ensino secundário ([www.casel.org](http://www.casel.org)). “O interesse e aumento do número de estudos, no âmbito SEL, foi acompanhado, em alguns países, por iniciativas legislativas para sistematizar e uniformizar práticas no desenvolvimento de competências socioemocionais.” (Coelho, Marchante, Sousa & Romão, 2016, p.62).

A aprendizagem Socioemocional é definida pelo CASEL (2012, p.4) como um conjunto de “processos através dos quais as crianças e os adultos adquirem e aplicam de

---

<sup>1</sup> Aprendizagem Socioemocional (ASE), termo português para designar, *Social and Emotional Learning* (SEL).



forma eficaz os conhecimentos, atitudes e competências necessárias para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas e tomar decisões responsáveis.”. É um modelo conceptual que enfatiza uma aprendizagem desafiante, envolvida e relevante, para a promoção de um desenvolvimento integrado e interrelacionado de competências sociais, emocionais e cognitivas. As competências são agrupadas numa estrutura de cinco domínios inter-relacionados e transversais a diferentes áreas de desenvolvimento do indivíduo, que se encontra emerso no tecido social que o acolhe: Autoconhecimento, Autogestão, Consciência Social, Relação interpessoal e Tomada de decisão responsável, (CASEL, 2012; MS, 2016; Schonert-Reichl, Kitil, & Hanson-Peterson, 2017).

O domínio de Autoconhecimento engloba a habilidade de identificar e reconhecer as suas emoções, avaliar as forças e limitações no próprio e no outro e desenvolver um sentido seguro de autoeficácia e autoconfiança. O domínio de Autogestão engloba a capacidade de regular e expressar as suas emoções, pensamento e comportamentos de forma eficaz em diferentes situações; inclui a gestão de stress, o controlo de impulsos, capacidade de automotivação, persistência e trabalho para alcançar objetivos pessoais e académicos. O domínio de Consciência Social reúne a capacidade de desenvolver a empatia, assumir a perspetiva dos outros, respeito pelas diversas origens e culturas, compreender as normas sociais e éticas orientadoras do comportamento, reconhecendo a família, a escola e a comunidade como recursos e fontes de suporte. O domínio da Relação Interpessoal, engloba a capacidade para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes com indivíduos e grupos: uma comunicação clara, uma escuta ativa, saber cooperar, resistir às pressões sociais, saber negociar de forma construtiva os conflitos e oferecer e procurar ajuda quando necessário. Por fim, o domínio de Tomada de Decisão responsável, diz respeito à capacidade de fazer escolhas positivas e construtivas acerca dos comportamentos pessoais e interações sociais, tendo em consideração os princípios éticos, as normas sociais e uma avaliação realista das consequências de várias ações para o bem-estar pessoal e dos outros, (CASEL, 2012, 2015; MS, 2016; Zins & Elias, 2007). O conjunto de competências aglomerados nos cinco domínios centrais, podem ser abordados de várias formas e em diferentes contextos: sala de aula, escolas, família e comunidade, (CASEL, 2012).

Os programas ASE, têm como objetivo, a curto prazo, promover a aquisição por parte das crianças e dos jovens, nos domínios supramencionados refletindo-se no desenvolvimento intra e interpessoal concretizado no aumento de perceções e atitudes

acerca de si próprio, dos outros e da escola, bem como estabelecer um clima de aprendizagem seguro, promotor de um desenvolvimento físico e psicológico saudável, promovendo o sucesso académico e relações sociais positivas (Durlack Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, & Elias, 2003; Zins & Elias, 2007).

### **3. Promoção de ASE no contexto educativo Português**

O crescente número de programas, estratégias e técnicas, que emergem do modelo conceptual SEL, baseados na evidência empírica e considerados como uma abordagem eficaz (Greenberg et al., 2003; Pinto & Alvarez, 2016), encontram nos contextos da família e da escola um espaço privilegiado para desenvolver as competências socioemocionais, na medida em que podem abranger um maior número de crianças e suas famílias. A escola é reconhecida como o primeiro espaço público de aprendizagem que engloba modelos e dinâmicas de convivência social transformadoras (Vale, 2012).

#### **3.1. ASE no contexto do jardim de infância em Portugal**

Com o reconhecimento da importância da educação pré-escolar para o sucesso escolar e pessoal das crianças, assistiu-se em Portugal, a partir de 1996, um período de expansão da rede pública e privada, traduzindo-se num aumento substancial de crianças a frequentar contextos de educação pré-escolar (Oliveira-Formosinho, et al., 2007). Neste enquadramento, os decisores políticos têm vindo a delinear e atualizar um conjunto de Orientações Curriculares para o pré-escolar (OCEPE, 1997, 2016), sob a tutela única do Ministério da Educação, onde se estabelecem regras comuns tanto para os jardins de infância públicos como privados. Neste movimento, a educação no pré-escolar tem vindo a ser considerada a primeira etapa da educação básica, sendo as OCEPE uma consequência lógica da integração progressiva da educação pré-escolar no Sistema Nacional de Educação (Formosinho & Machado, 2007).

As atuais OCEPE (2016), fundamentam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97, de 10 de fevereiro, e tem como objetivos apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, responsabilidade do/a educador/a, em colaboração com a equipa educativa integrada num agrupamento de escolas. Este plano de ação/orientação/currículo deve compreender as características da

criança e do grupo, portadora de um desenvolvimento contínuo, fruto das suas vivências no contexto e cultura onde se relaciona, reconhecendo a criança como sujeito e agente do processo educativo, portador de saberes, significados e competências particulares (Bronfenbrenner, 1994; ME, 2016).

Se muitas aprendizagens são espontâneas, fruto da exposição com o meio, a educação no pré-escolar é considerada, nos países desenvolvidos, uma oportunidade intencionalizada de promoção rumo a um futuro cada vez mais exigente (Al-Shanawani, 2019). As diferentes áreas de conteúdo delineadas pelas OCEPE (2016); Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo, são um conjunto de propostas que se devem integrar no contexto relacional e da interação social. Consideram-se as “áreas de conteúdo” como um campo de ação com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que implica diferentes tipos de aprendizagem, enfatizando o “brincar” como principal estratégia na aquisição de conhecimentos, atitudes, disposições e saberes-fazer (ME, 2016). Desta forma, a Formação Pessoal e Social, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, é apresentada como área transversal a todas as outras áreas de conteúdo, na medida em que está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância (ME, 2016).

No entanto, uma leitura aprofundada das OCEPE (2016), publicações de apoio ao desenvolvimento curricular no pré-escolar e outros documentos disponibilizadas pelo Ministério da Educação, (<http://www.dge.mec.pt/publicacoes-de-apoio-ao-desenvolvimento-curricular>), reafirmam uma uniformização de todo o percurso escolar, dando ênfase a um conjunto de aprendizagens eminentemente intelectualizadas, com o objetivo de preparação para uma continuidade educativa, em detrimento de um desenvolvimento holístico e pautado por tempos de maturação próprios a cada criança. “Os documentos curriculares e outros que sustentam a educação pré-escolar garantem a coerência dentro do sistema educativo, ou seja, devem assegurar uma visão de criança e de educação que promova a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória.” (ME, 2017, p. 8). Segundo Fernández-Berrocal e Pacheco (2009) uma das grandes missões da escola do séc. XXI, seja pública ou privada, é a de educar emocionalmente as próximas gerações, tanto ou mais que as famílias, assumindo-se o educador num modelo significativo e relevante na aprendizagem vicariante (Bandura, 1977).

Apesar de se delinear uma linha de ação educativa, Decreto-Lei nº 54/2018; Decreto-Lei nº 55/2018, que fundamenta o novo paradigma de uma escola inclusiva, onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, têm a oportunidade de encontrar respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de desenvolvimento pessoal integrado e holístico, facilitadoras da sua plena inclusão social. Poucas são as instituições escolares que conseguiram atuar de forma estratégica, para integrar de forma objetiva e eficaz, a aprendizagem social, emocional e académica. Apesar dos esforços legislativos, na prática o sistema de ensino em Portugal continua a refletir um desinvestimento gradual e a consequente desvalorização da aprendizagem social e emocional dos alunos, centrando os seus esforços no desenvolvimento de competências ditas tradicionais ou formais (Costa & Faria, 2013)

### **3.2. Programas ASE no Pré-escolar**

No atual quadro socioeducativo, a comunidade científica em Portugal, reconhece as novas exigências que a sociedade “impõe”, percebendo os novos papéis que a escola deve desempenhar. Nesse sentido, tem-se realizado diferentes estudos para o desenvolvimento, adaptação, implementação e avaliação de programas ASE no contexto do pré-escolar, programas empiricamente sustentados, avaliados e creditados pelo CASEL (2012; 2015). Desta forma, apresenta-se como um parceiro e fonte fiável de informação e orientação para decisões políticas mais esclarecidas, no que diz respeito ao investimento, melhoramento e otimização dos recursos na educação, saúde e bem-estar dos alunos a frequentar as escolas em Portugal (Coelho, et al., 2016; Pinto & Raimundo, 2016). Entre muitas possibilidades, destaca-se a adaptação da série de programas *Incredible Years*, desenvolvido em 1990 por Carolyn Webster-Stratton: um programa de caráter universal – preventivo, que engloba um programa para pais, educadores e para as crianças (Webster-Stratton, 2016). Esta série inclui um programa de treino, *Dina Classroom Curriculum*, que se destina a crianças dos 3 aos 8 anos, sendo composto por 64 lições distribuídas por 7 unidades temáticas. Tem como objetivos a compreensão e reconhecimento de sentimentos, resolução de problemas, gestão da raiva, e desenvolvimento e manutenção de amizades através de instruções explícitas em sala de aula. Na mesma linha, destaca-se o programa “Devagar se vai ao Longe” desenvolvido por Raquel Raimundo (2007; citado em Raimundo & Pinto 2016). É um programa de caráter universal-preventivo de promoção de competências socioemocionais estruturando-se em 5 unidades: autoconsciência, consciência social, autocontrolo, relacionamento interpessoal e tomada de decisão em situações sociais, distribuídas por 21

sessões de 45 a 60 minutos cada. Tem a duração de oito meses e as sessões são implementadas semanalmente por um psicólogo, na presença do professor, ao longo de um ano letivo. A sequência das atividades desenvolvidas privilegia a aprendizagem demonstrativa e atividades interativas e reflexivas (Raimundo & Pinto, 2016).

Paradoxalmente, apesar de todos os esforços, parece existir um fosso entre o “desejado” e o realizado; as alterações previstas na revisão das OCEPE (2016) têm revelado uma intenção clara de centralizar as orientações curriculares como preparação para as diferentes etapas do ensino obrigatório, desvalorizando as aprendizagens e competências sociais e emocionais (Costa & Faria, 2013). “Os sentidos das emoções!”, um projeto piloto de cariz exploratório, tem alguns pontos de contacto com os programas supramencionados. Assume-se como um projeto de carácter universal-promocional visando a compreensão e reconhecimento de sentimentos, através de instruções explícitas em contexto de sala, a promoção um conhecimento emocional e um maior autocontrolo, privilegiando a dinamização de atividades interativas e reflexivas (Raimundo & Pinto 2016). No entanto, outros domínios se pretendem explorar, distanciando-se de forma deliberada dos critérios de desenho e avaliação “impostos” pelo estado da arte, modelo SEL, quadro conceptual que sustenta os programas ASE adaptados e implementados em Portugal, assumindo, como contraponto a uma lógica de programas, uma metodologia de projeto focado nas necessidades do grupo alvo que vão emergindo ao longo do processo. Não deixando de reconhecer a pertinência da implementação de programas ASE, nos diferentes ciclos do percurso académico, em contexto escolar (Pinto & Raimundo, 2016; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteyjn, 2012), tendo em conta as OCEPE (2016), optou-se por desenhar e implementar um projeto piloto focado nas emoções, tendo como pedra angular o desenvolvimento do conhecimento emocional, uma das competências-chave para o aumento da competência emocional e social da criança (Izard, et al., 2008b). Esta opção é sustentada por uma meta-análise que não encontra benefícios adicionais de programas com multicomponentes, relativamente aos programas de um só componente (Durlak et al, 2011). Sendo o tema, as emoções, o objeto da nossa ação deliberada, não pode deixar de o integrar nos fins da educação e fontes do currículo, na organização do espaço e horário escolar, das características e necessidades do grupo. Consolidada por uma abordagem sistémica e ecológica do desenvolvimento humano, onde a interdependência e a interatividade entre pessoas, e entre as pessoas e os seus contextos de vida são constitutivas de viver e do conhecer (Formosinho-Oliveira et al., 2007). O desenvolvimento emocional, desenvolve-se

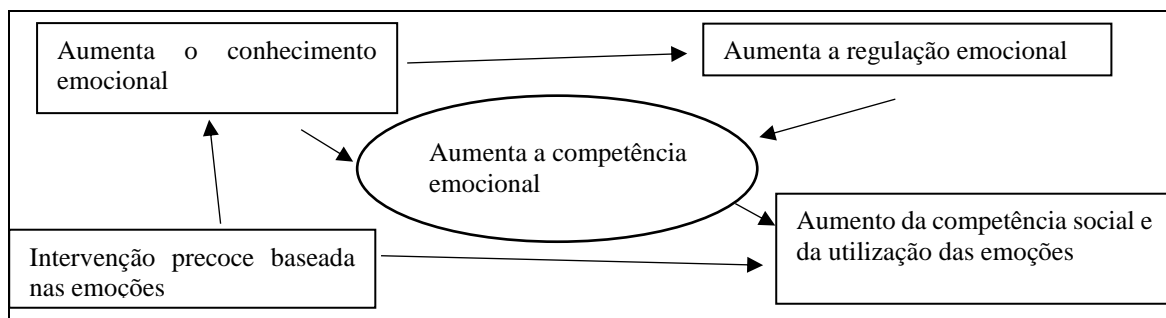
na relação e interdependência com o desenvolvimento, cognitivo, motor, psicológico e social (Izard, Woodburn, Finlon, Krauthamer-Erwing, Grossman & Seidenfeld, 2011).

#### 4. Conceptualização do Projeto “Os Sentidos das Emoções!”

“Os sentidos das emoções”, (cf. Anexo C), é um projeto piloto, uma intervenção exploratória eminentemente promocional, desenhado e implementado, para crianças em idade pré-escolar, dos 3 anos aos 6 anos. A presente investigação, tem como objeto de estudo a avaliação do impacto de uma intervenção promocional baseada em quatro emoções básicas; alegria, tristeza, raiva e medo. O projeto implementado tem como objetivo geral promoção do conhecimento emocional (Alves & Cruz, 2016; Izard, et al., 2008b; Trentacosta & Fine, 2010), pretende ajudar as crianças a: identificar e compreender as emoções nos outros, transmitida através das expressões faciais, pistas comportamentais e pistas situacionais, aumentar o léxico emocional e compreender a função, causas e situações sociais associadas às emoções (Izard, et al., 2008b). Este projeto visa essencialmente uma única dimensão do desenvolvimento humano, as emoções, tendo como pedra angular o modelo de intervenção precoce, para crianças, baseado nas emoções discretas; *Emotion-Based Intervention for Young Children* (Izard et al., 2008b).

O modelo conceptual *Emotion-Based Intervention for Young Children* (Izard et al., 2008b), (ver Figura 1.), assenta na hipótese de que uma intervenção precoce baseada nas emoções aumenta o conhecimento emocional, que por sua vez aumenta as estratégias de regulação emocional, contribuindo para o aumento de competências emocionais, uma variável mediadora do efeito da intervenção na promoção de competências sociais das crianças.

Figura 1. Emotion-Based Intervention for Young Children Adaptado de: (Izard et al., 2008b, p.159)



Dois estudos de design experimental efetuados por Izard, King, Trentacosta, Morgan, Laurenceau, Krauthamer-Ewing e Finlon (2008a), corroboram a hipótese supramencionada. Os autores testaram a hipótese de que um programa baseado nas emoções, estimula o conhecimento emocional e diminui o comportamento agressivo. No primeiro estudo efetuado numa comunidade rural, demonstraram que no momento pós intervenção, e quando comparado com o grupo de controlo, o programa teve um impacto significativo na promoção do conhecimento e regulação emocional das crianças, assim como uma diminuição significativa na expressão de emoções negativas, comportamentos de agressão e ansiedade, e uma diminuição de interações negativas com os pares e os adultos. No segundo estudo compararam o programa de prevenção baseado nas emoções com um programa já sustentado empiricamente, *I Can Problem Solve*, os resultados encontrados demonstram que o programa precoce baseado nas emoções levaram a um maior aumento no conhecimento emocional, uma maior regulação emocional, uma expressão emocional positiva e uma maior competência social. O segundo estudo, foi replicado por Finlon, Izard, Seidenfeld, Johnson, Cavadel, Ewing e Morgan (2015) corroborando os resultados do estudo anterior. De facto, os autores sublinham a pertinência de uma intervenção precoce baseada nas emoções para promoção do conhecimento emocional, que funciona como um gatilho, que desencadeia um conjunto de reações que se refletem, por fim último, no aumento competências sociais, que se espelha no aumento da utilização adequada das emoções.

#### **4.1. Emoções**

Do ponto de vista psicológico, a emoção representa um conceito necessário e relevante (Frijda, 2008). Tendo em conta as características particulares a cada indivíduo, como o temperamento e reatividade emocional (Bates, Goodnight & Fite, 2008; Mikolajczak et Desseilles, 2012), as emoções manifestam-se em interação com diferentes processos biológicos, psicológicos e sociais:

(a) processos cognitivos: funções executivas (Martins, Osório, Veríssimo & Martins, 2016), memória (Kensinger & Schacter, 2008), perceção e atenção (Mikolajczak & Desseilles, 2012) e tomada de decisão (Damásio, 2011);

(b) processos fisiológicos; atividade cardiorrespiratória (Rainville, Bechara, Naqvi & Damásio, 2006) e interocepção (Craig, 2008);

(c) processos comportamentais; expressões faciais (Freitas-Magalhães, 2011) e uma ação orientada para as relações sociais (Fisher & Manstead, 2008; Lemerise & Arsenio, 2000).

Assim, as emoções, são os pigmentos que dão cor às experiências idiossincráticas dos indivíduos. Intervir nas emoções, mais do que desenhar a forma e o formato de uma aprendizagem (Zins & Ellias, 2007), é proporcionar às crianças experiências ricas e significativas que lhes permita conhecer e reconhecer a “beleza” das relações sociais. Desta forma, o jardim de infância, assume-se como um contexto desafiante e desafiador, promotor do desenvolvimento holístico da criança, com o dever e a obrigação de acolher as aprendizagens inerentes a cada criança, para as expandir na sua forma, conteúdo e qualidade, aos novos formatos de relação que aí emergem (ME, 2016).

#### **4.2. Competências emocionais**

Abordar o conhecimento emocional, não se pode deixar de o situar num conjunto de competências emocionais mais vasto (Trentacosta & Fine, 2010). Competência emocional pode ser entendida como uma demonstração de autoeficácia nas transações sociais que evocam uma emoção (Saarni, 1999), onde emergem habilidades adquiridas através da cultura e dos contextos que interferem no desenvolvimento individual, influenciado por fatores intra e interpessoais (Denham, et al., 2007). São um conjunto de capacidades e habilidades que abrangem e incorporam diferentes processos (Saarni, 1999) que se desenvolvem ao longo da vida, e incluem diferentes componentes: a expressão e a experiência emocional, que pode ser definida como a consciência da ativação emocional no próprio, fruto de uma consequência da sua própria ação, da ação de outros ou de um evento ambiental; a compreensão das emoções que pode ser definida como o conhecimento emocional das crianças acerca das suas emoções e das emoções dos outros; por último, a regulação emocional, uma dimensão que abrange um conjunto de processos e estratégias através dos quais a criança pode modificar o tipo, a intensidade, e a duração da emoção, ou de uma ou várias componentes da emoção (Denham, et al., 2007; Mikolajczak & Deseilles, 2012). Estas competências, quando combinadas, dotam o indivíduo de determinadas capacidades na resolução de problemas em diferentes situações sociais (Curby, Brown, Bassett & Denham, 2015).

#### **4.3. Conhecimento emocional**



O conhecimento emocional, pode ser definido como a identificação e compreensão das nossas emoções e dos outros apresentando-se como uma importante competência socioemocional para atingir diferentes objetivos ao longo da vida (Castro, Cheng, Halberstadt & Gruhn, 2016). O conhecimento emocional é muitas vezes descrito como a capacidade, ou habilidade sociocognitiva, para reconhecer e interpretar, de forma precisa, as suas emoções e as emoções dos outros em diferentes contextos sociais (Alves & Cruz, 2016; Trentacosta & Fine 2010). Segundo Alves e Cruz (2016, p.83) o conhecimento emocional inclui um conjunto de competências mais específicas, como utilizar a linguagem emocional para nomear e descrever as próprias experiências emocionais e a dos outros, identificar as pistas emocionais e situações que podem desencadear emoções, conhecer e compreender as causas, consequências e regras sociais relativas às expressões emocionais, entender as diferenças entre a expressão emocional e a experiência emocional, por último, compreender sinais verbais e não-verbais que permitam identificar o significado e a função das emoções.

A capacidade da compreensão das emoções desenvolve-se ao longo da infância em paralelo com o desenvolvimento cognitivo e motor (Alves & Cruz, 2016). Desde o nascimento, as crianças criam laços emocionais na sua relação com os cuidadores, reconhecendo e expressando emoções no contexto familiar e na comunidade que a acolhe, desenvolvendo diferentes competências emocionais; aos três anos de idade já tem a habilidade de lidar, através do jogo e comunicação simbólica, com emoções, atendendo às suas intenções, desejos e sentimentos (Grennspar & Wider, 1997). O desenvolvimento da linguagem contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento emocional, sendo uma importante ferramenta de comunicação (Vale, 2012). Quando a criança chega á idade de ingressar no ensino pré-escolar é portadora de características únicas, que tomaram forma na relação bidirecional com o/s contexto/s de referência (Bates, et al., 2008; Bronfenbrenner, 1994; Mikolajczak & Desseilles, 2012), desenvolvendo um conjunto de competências cognitivas, emocionais e sociais que lhe permitem corresponder, de forma mais ou menos capaz e adaptada, às novas exigências que o novo contexto lhe impõem (Denham, Basset, Way, Mincic, Zinsser & Gralling, 2012). No entanto, o desenvolvimento emocional das crianças, em idade pré-escolar, não está totalmente desenvolvido; por isso, é nesta faixa-etária e nos contextos sociais de convivência onde ela interage que se pode promover, de forma deliberada, o desenvolvimento das suas competências emocionais, nomeadamente do conhecimento emocional das emoções discretas, para promover o desenvolvimento biológico, psicológico e social (Izard et al., 2008b).

De facto, o conhecimento emocional assume um papel relevante, na identidade individual que se co constrói nas relações sociais e sistémicas provenientes de uma nova realidade que nos é apresentada. Nesta relação próxima entre o desenvolvimento emocional e o cognitivo, influenciado por fatores sociais (Saarni, 2008; Soufre, 1995), inúmeras investigações têm apresentado evidências que reforçam a importância de intervenções na promoção do conhecimento emocional, para o desenvolvimento global do indivíduo. Segundo Izard, Schultz, Fine, Youngstrom e Ackerman, (1999-2000) parece existir uma relação significativa entre o conhecimento emocional e um comportamento social adaptado, aceitação pelos pares e uma boa realização académica, quando controladas as variáveis cognitivas. Por outro lado, crianças, a frequentar o jardim de infância, que têm um maior conhecimento emocional, são mais responsivas com os seus pares e utilizam as suas emoções de forma a facilitar a aprendizagem (Denham, et al, 2012). Os mesmos autores sublinham o papel central da relação bidirecional entre o conhecimento emocional e a regulação emocional na regulação do comportamento (Denham, et al, 2012), facilitando a compreensão e processamento cognitivo dos estímulos sociais (Izard, et al., 2008b; Lemerise & Arsenio, 2000), uma comunicação social adaptada e o desenvolvimento de relações interpessoais positivas (Izard et al., 2008b; Izard et al., 2011). Barret e Campos (2001; citados em Vale, 2012) demonstraram que os indivíduos que distinguem e eram mais conhecedores dos estados emocionais simples, tinham uma maior capacidade de regular as emoções negativas do que os que não detinham essas capacidades. Numa meta-análise realizada por Trentacosta e Fine (2010), foram encontrados resultados, estatisticamente significativos, na relação entre o conhecimento emocional de emoções discretas/simples com a competência emocional, problemas internalizados e problemas externalizados. Segundo Trentacosta e Fine (2010) o conhecimento emocional revela-se como um forte preditor do ajustamento social da criança em idade escolar. O conhecimento das emoções desenvolve-se e consolida-se no contexto das relações sociais, desta forma a acuidade da interpretação das emoções parece ter implicações na qualidade das relações sociais. O conhecimento emocional contribui para o aumento das habilidades sociais (Alves & Cruz, 2016).

#### **4.4. Apresentação sumária do projeto “Sentido das Emoções!”**

Projeto, ou metodologia de trabalho por projeto, pode ser integrado num programa mais vasto (Frey & Hemmer, 2012) ou como propostas curriculares (Vasconcelos, 2011).

Distancia-se de uma abordagem previamente estruturada, constituindo-se como um plano de ação maleável, que se constrói numa realidade única e objetivada nos significados sociais que emergem num determinado contexto “cultural” (Menezes, 2010). Segundo Sartre (1960; citado em Vasconcelos, 2011, p.10) “projeto é a afirmação do ser humano pela ação”, o que implica, no contexto atual, que as crianças estão em projeto sendo, simultaneamente, “autoras de si próprias”. Desta forma Sartre reafirma uma perspectiva socio-construtivista, onde o saber é gerado na prática social enquadrada numa cultural e situado num determinado plano histórico (Vasconcelos, 2011). Esta opção permitiu uma maior flexibilidade na escolha e adaptação das atividades às necessidades e características do grupo. Permitiu que as dinâmicas de interação fluíssem numa espontaneidade e consciência natural, compreendendo a “importância fulcral da individualidade de cada criança, simultaneamente, prestando atenção ao coletivo que é tecido de outros, de modo a que se possa realizar e dar sentido à tarefa ou à obra de arte” (Vasconcelos, 2011, p.7). A integração e articulação com outros contextos de relação onde a criança está inserida, é de uma importância vital para criar experiências que permitam alargar e partilhar vivências emocionais, promotoras de uma relação e desenvolvimento emocional nos diferentes atores e em diferentes contextos (CASEL, 2012, 2015). Esta interdependência sistémica é fundamental para consolidar o crescimento e desenvolvimento psicológico da criança (ME, 2016). Por outras palavras, o trabalho por projeto, em contraposição a uma lógica de programa, pode e deve alargar a intencionalidade educativa e intencionalidade psicopedagógica a uma ampla gama de conteúdos e contextos, sem perder o foco no tema a ser construído numa dialética partilhada.

O projeto decorreu de forma flexível, atendendo aos diferentes estádios de desenvolvimento do grupo, atendendo às capacidades particulares de cada criança para se apropriarem e envolverem no tema a que nos propusemos explorar. As estratégias utilizadas na implementação do projeto, tiveram como base o jogo simbólico, o conto e dramatização de histórias apropriadas às diferentes idades do grupo, teatro, jogos, bonecos e outros materiais construídos no sentido de proporcionar momentos e experiências que fomentem a reflexão e aprendizagem emocional (Izard et al., 2008b). As estratégias referidas tiveram, como complemento, uma forte componente prática que implicou a construção de materiais, em pequeno e grande grupo, com o intuito de envolver as crianças no processo de co construção, apropriação e consolidação das aprendizagens (Smith, Cowie & Blades, 2003; Izard et al., 2008b). Todos os materiais apresentados e utilizados na intervenção, tanto ao nível de conceção como de intenção, foram adaptados, desenhados e construídos no decorrer

do projeto, pretendendo ser uma base de envolvimento e interesse para todos os participantes permitindo uma estrutura clara para atingir os objetivos específicos delineados. A linguagem, na sua simplicidade e clareza, teve sempre diferentes plataformas de comunicação; Linguagem Oral e Gestual, Escrita, Desenho, Imagens, Teatro, Bonecos e outras formas de expressão que, de forma lúdica, promovessem a interação social, o diálogo e reflexão (Izard et al., 2008b; ME, 2016; Raimundo & Pinto, 2016). Por outras palavras, o projeto, na sua essência, tem como finalidade última, proporcionar momentos de espanto, novidade, curiosidade, de imaginação, pensamento livre, autónomo e crítico, tornando-se um motor de desenvolvimento psicológico da criança enquanto indivíduo em co construção da sua identidade, compreendendo e permitindo que é este o momento privilegiado onde podem e devem ser crianças na sua plenitude.

O projeto, “Sentido das Emoções”, foi implementado ao longo de 13 sessões, dinamizadas duas vezes por semana, com a duração entre 75 a 90 minutos. Cada sessão implicava um conjunto de atividades diferenciadas, embora intimamente interligadas, que visavam explorar diferentes linguagens e espaços. Dada a faixa etária do grupo, o tempo estipulado para cada sessão, além de flexível, foi estruturado em atividades com durações variáveis. Num primeiro momento realizava-se uma atividade de relaxamento e atenção focada na respiração e sentidos (10/15 minutos); num segundo momento, apresentava-se a dramatização de um conto, teatro de fantoches, jogo...quadro das emoções, promoção da partilha, reflexão e diálogo em grupo (30/35 minutos); por último, concluía-se a sessão com uma atividade eminentemente prática: o registo gráfico das atividades ou a construção do fantoche (30/35 minutos).

Apresenta-se uma breve síntese do projeto, contextualizando o espaço onde ocorre (**o cantinho do sossego**), os momentos estruturantes de cada sessão, bem como a descrição dos objetivos e atividades desenvolvidas ao longo das 13 sessões (ver quadro 1).

**O cantinho do sossego:** Foi um espaço construído em contexto de sala, que serviu como estrutura de suporte a todas as atividades. Tendo por base o Livro “O Monstro das Cores” de Anna Llenas (2018), este espaço foi preenchido ao longo do projeto.

**A atenção focada na respiração e sentidos.** Estas atividades dinamizadas no início de cada sessão, permitiram estimular diferentes processos atencionais, nomeadamente a atenção seletiva e a atenção aut centrada (Desseilles, Pichon & Vuilleumier, 2012). Proporcionando uma “descoberta consciente” dos cinco sentidos; visão, audição, olfato, tato e paladar, e a

exploração de diferentes estímulos, refletindo sobre as diferentes possibilidades de sentir o mundo que nos rodeia. Esta investigação sensorial, serviu como uma estratégia deliberada, permitindo acalmar o grupo no início de cada sessão (Queirós, 2016).

**As emoções;** alegria, tristeza, raiva e medo. Cada emoção, apresentada pela ordem descrita, foi dinamizada em duas sessões; na primeira sessão as atividades tiveram como objetivo refletir, identificar e reconhecer a emoção nos outros, (e em nós), através das expressões faciais e sensações físicas, refletir acerca das funções e causas que podem despoletar a emoção e por fim enriquecer o léxico emocional. Na segunda sessão, as atividades tiveram como objetivo, identificar e compreender a emoção no outro, explorando circunstâncias sociais, “reveladoras” de situações e comportamentos emocionais. Em ambas as sessões, e em todas as emoções, não podemos deixar de refletir, de forma contínua e sustentada, na conexão bidirecional e dinâmica das emoções que emergem nas relações sociais.

**Atividades integradoras;** as atividades dinamizadas nas três últimas sessões, uma por sessão, tiveram como objetivo integrar as emoções trabalhadas. Na atividade “O baú das emoções”, o objetivo era identificar e compreender as emoções dos outros em situações que despoletem comportamentos emocionais. A atividade “Concurso: quem conhece as emoções” teve como objetivo identificar e compreender as emoções dos outros em situações sociais. A atividade “O prato das emoções” teve como objetivo identificar e compreender emoções dos outros através das expressões faciais.

Se o foco do projeto de investigação está primordialmente delimitado ao espaço físico e humano que se constituiu no contexto sala, as abordagens de intervenção e atividades pretenderam, de forma deliberada, estender-se a outros contextos, nomeadamente à família através da planificação e implementação de atividades, onde era pedido aos pais uma partilha e colaboração direta no projeto. Da mesma forma, que se pretendeu compreender a criança na relação de sistemas que influenciam o seu desenvolvimento, a reflexão acerca do “Eu”, enquanto investigador e o “Nós” enquanto indivíduo inserido numa equipa (grupo, investigador, educadoras), que vive e se apresenta influenciado pelas mesmas forças sistémicas que dão forma, na sua individualidade e subjetividade, a um trabalho que se deseja cooperativo, assente na partilha de saberes e consciente das realidades que influenciam a nossa ação enquanto modelos significativos de aprendizagem social (Bandura, 1977; Bronfenbrenner, 1994).

**Quadro 1. “Os sentidos das Emoções!” Cronograma e Estrutura**

“Os Sentidos das emoções”					
Cantinho do Sossego	Sessões	Sentidos	Emoções	Atividades	Objetivos gerais
	1ª	Técnicas de respiração.		“Os monstros” “As nossas Regras”	Apresentar o tema do projeto “Os sentidos das emoções”. Estabelecer regras de convivência de grupo.
	2ª			“Respirar acalma” “O meu monstinho de estimação”	Focar a atenção através da respiração. Apresentar e familiarizar com o projeto “Os sentidos das Emoções.”
	3ª	Olfato	Alegria	“Mmmm que cheirinho” “O monstro bem-disposto” “A Alegria também tem família”	Focar a atenção no olfato / Acalmar no início de cada sessão. Identificar e compreender a emoção Alegria no outro (e no próprio).
	4ª			“Mmmm que cheirinho” “Era uma vez” “O meu monstinho de estimação” *	Focar a atenção no olfato / Acalmar no início de cada sessão. Situações Emocionais e comportamentos emocionais: - Identificar a emoção alegria - Colocar-se na perspetiva das personagens.
	5ª	Tato	Tristeza	“O monstinho também que festinhas” “A nuvem Triste” “A tristeza também tem família.”	Focar a atenção no tato / Acalmar no início de cada sessão. Identificar e compreender a emoção tristeza no outro (e no próprio).
	6ª			“O monstro quer festinhas!” “Sou um detetive” “O meu monstinho de estimação” *	Focar a atenção no tato / Acalmar no início de cada sessão. Situações Emocionais e comportamentos emocionais: - Identificar a emoção tristeza. - Colocar-se na perspetiva das personagens.
	7ª	Visão	Raiva	Olha com atenção!” “Que rrrrrraiva!” “A família da raiva”	Focar a atenção na visão. Identificar e compreender a emoção raiva no outro (e no próprio).
	8ª			“Olha com atenção!” “Às vezes fico furioso!” “O meu monstinho de estimação” *	Focar a atenção no tato. Situações Emocionais e comportamentos emocionais: - Identificar a emoção tristeza. - Colocar-se na perspetiva das personagens.
	9ª	Audição	Medo	“Escuta e diz-me” “Quem tem medo de...monstro?” “A família do medo”	Focar a atenção na audição. Identificar e compreender a emoção medo no outro (e no próprio).
	10ª			“Escuta e diz-me” “O monstro vai contar um segredo!” “O meu monstinho de estimação” *	Focar a atenção na audição. Situações Emocionais e comportamentos emocionais: - Identificar a emoção tristeza. - Colocar-se na perspetiva das personagens.
	11ª	Paladar		“O baú das emoções!”	Comportamentos emocionais; identificar, compreender e expressar emoções.
	12ª			“Concurso: quem conhece as emoções?”	Situações emocionais; identificar, compreender e expressar emoções.
	13ª	Respiração		“O prato das emoções!”	Identificar as expressões faciais do medo, alegria, raiva e tristeza.

Sustentado por diferentes abordagens teóricas; modelo bio ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1994), teoria da aprendizagem social de Bandura (1977), uma visão psiconevolutiva e sociocontrutivista do desenvolvimento e maturação emocional (Belzung, 2007), e o modelo *Emotion-Based Intervention for Young Children* (Izard et al., 2008b), este projeto de investigação, distancia-se de forma deliberada do quadro conceptual de referência para a promoção de competências emocionais e sociais (CASEL, 2013,2015). Assume como um trabalho por projeto, flexível e dinâmico, que tem em conta as características e interações sociais particulares do contexto, na co construção de aprendizagens emocionais e sociais, em contraposição com um modelo de programa rígido e prescritivo.

#### **4.5. Avaliação do projeto**

A avaliação de programas ou projetos públicos em diferentes áreas, como o da educação, é uma prática obrigatória com uma relevância incontornável. Envolve uma recolha de informação sistemática e deliberada, tendo em vista a transformação, a melhoria, a transparência, a inovação e mérito de um programa implementado ou em desenvolvimento, que permita uma tomada de decisão esclarecida (Fernandes, 2011; Pinto & Alvarez, 2016).

Dada a natureza de cariz exploratório do estudo, recorreu-se ao modelo CIPP, modelo desenhado e desenvolvido por Daniel Stufflebeam no final dos anos 60, com o objetivo de avaliar programas, instituições e currículos no contexto escolar (Al-Shanawani, 2019; Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Desta forma, é importante efetuar uma avaliação formativa da intervenção, (contextos, recursos e o processo), e uma avaliação sumativa, (o/s produto/), os resultados esperados e não esperados, assim como o impacto do estudo de investigação nos participantes. Através do modelo CIPP pode-se analisar, refletir e avaliar, de forma contínua, as relações bidirecionais entre o foco e a condução da avaliação, tendo em vista possíveis melhorias, e/ou novos caminhos a percorrer nas diferentes etapas de investigação (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

A primeira dimensão da avaliação é o contexto, normalmente conduzida quando um programa está a ser planeado, tem por finalidade identificar as necessidades de uma população alvo, definir objetivos tendo em conta as barreiras e recursos responsáveis pelas necessidades, e estabelecer critérios para avaliar resultados (Al-Shanawani, 2019; Frye & Hemmer, 2012; Pinto & Alvarez, 2016). A segunda dimensão da avaliação são os recursos,

faz parte da planificação ou na proposta de um novo programa educacional, tem como principais objetivos detalhar um plano de ação e considerar possíveis alternativas, selecionar e apresentar um conjunto de estratégias a serem implementadas tendo em conta; possíveis obstáculos, o orçamento e o calendário, assim como fundamentar a pertinência da intervenção. A terceira dimensão da avaliação, o processo, tem como principal objetivo avaliar a qualidade da implementação do programa, ajuizar o plano de implementação à medida que este ocorre, sendo uma fonte importante de feedback acerca da fidelidade das atividades; atividades previstas e atividades implementadas, permitindo modificar ou melhorar de forma fundamentada as atividades em curso, e monitorizar a receptividade dos participantes às atividades dinamizadas. A avaliação do processo, também pode ser utilizada depois do programa concluído, permitindo ao “educador” compreender como é que o programa decorreu (Frye & Hemmer, 2012). A última dimensão a ser avaliada, os produtos, próxima a uma avaliação sumativa tradicional, tem como principal objetivo avaliar o impacto do programa; descrevendo os resultados positivos e/ou negativos, intencionais e/ou não intencionais, e os resultados a curto, médio e longo prazo (Al-Shanawani, 2019; Frye & Hemmer, 2012; Pinto & Alvarez, 2016; Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

O modelo CIPP é um importante contributo para uma avaliação alargada e integrada de todas as fases envolvidas no programa; planificação, implementação e avaliação dos resultados e impacto (Pinto & Alvarez, 2016). Constituindo uma poderosa abordagem para entender as relações complexas, dinâmicas e biunívocas que se estabelecem entre diferentes fatores internos e externos ao programa (Frye & Hemmer, 2012). O modelo CIPP orienta o estudo empírico apresentado na secção seguinte.



## **II Parte: Estudo Empírico**

Na segunda parte da apresentação da presente dissertação de mestrado, pretende-se descrever o objeto de estudo, objetivos e questões de investigação formuladas, as opções metodológicas assumidas, design de investigação, caracterização dos participantes, a apresentação e discussão de resultados e por fim as considerações finais. Dada a natureza exploratória do estudo, e tendo em vista uma avaliação contínua do processo de investigação, recorreu-se ao modelo CIPP apresentado, para analisar e integrar de forma reflexiva os diferentes resultados obtidos por diferentes instrumentos de avaliação, e através de diferentes informantes, que ocorreram em diferentes momentos e etapas do estudo (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

### **1. Objeto de estudo, objetivos específicos da investigação e questões de investigação**

A presente investigação tem como objeto de estudo as emoções, através da avaliação do impacto de uma intervenção universal-promocional focada em quatro das emoções básicas: alegria, tristeza, raiva e medo. O estudo visa como objetivos específicos: (a) identificar e compreender as emoções nos outros, transmitida através das expressões faciais, pistas comportamentais e pistas situacionais; (b) aumentar o léxico emocional; (c) compreender a função, causas e situações sociais associadas às emoções.

Partindo do modelo conceptual de Izard, Stark, Trentacosta e Schultz (2008b), *Emotion-Based Intervention for Young Children*, que formula a hipótese de que uma intervenção precoce baseada nas emoções, promove o desenvolvimento do conhecimento emocional, como um agente facilitador do aumento de estratégias de regulação emocional, contribuindo para o aumento das competências emocionais, variável mediadora que promove o desenvolvimento de competências sociais nas crianças, o presente estudo pretende dar resposta às seguintes questões de investigação:

**Q1: Em que medida o projeto “Os sentidos das emoções!”, foi adequadamente desenhado/planeado e implementado?**

(1) As atividades foram adequadas aos objetivos gerais e específicos delineados?

(2) Os materiais e linguagem utilizada foi envolvente e adequado às faixas etárias, para o qual o projeto foi implementado?

(3) Em que medidas as crianças, se mostraram motivadas e envolvidas nas atividades dinamizadas ao longo do projeto?

**Q2: Em que medida o projeto “Os sentidos das emoções!” promove o desenvolvimento do conhecimento emocional?**

(1) Existem diferenças na percepção emocional correta (PEC), entre os dois momentos de avaliação; pré intervenção e pós intervenção?

(2) Existem diferenças na identificação e compreensão, nos outros, das expressões faciais entre os dois momentos de avaliação; pré intervenção e pós intervenção?

(3) Existem diferenças na identificação e compreensão das emoções, nos outros, em situações emocionais, entre os dois momentos de avaliação; pré- e pós-intervenção?

(4) Existem diferenças, na identificação e compreensão, nos outros, de comportamentos emocionais, entre os dois momentos de avaliação; pré intervenção e pós intervenção?

**Q3: Em que medida um maior conhecimento emocional, favorece o aumento e uso de estratégias de regulação emocional?**

(1) Um maior conhecimento emocional promove o aumento e uso de estratégias de regulação emocional?

**Q4: Existem diferenças, no aumento das habilidades sociais e uma diminuição de problemas de comportamento, entre os dois momentos de avaliação; pré-intervenção e pós-intervenção?**

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

No presente estudo participaram 20 crianças ( $n=20$ ), um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos ( $M=4.85$ ), ( $DP=0.745$ ), a frequentar um jardim de infância de uma EB1 do Grande Porto, 13 crianças do sexo masculino, o que corresponde a 65% da amostra e 7 crianças do sexo feminino, o que corresponde a 35% da amostra. No que diz respeito ao nível de escolaridade dos pais, podemos observar que 14 dos encarregados de educação têm um grau académico referente ao ensino superior (licenciatura, mestrado e doutoramento), 5 encarregados de educação têm o grau académico referente ao ensino secundário e 1 encarregado de educação têm o grau académico referente ao ensino básico; o que corresponde a 70% da amostra, 25% da amostra e 5% da amostra respetivamente.

### **2.2. Design da intervenção e instrumentos utilizados**

No âmbito de um estudo exploratório, a presente investigação seguiu uma metodologia mista, com recurso a indicadores quantitativos, comparando os resultados do pré-teste (antes da intervenção) com os pós-teste (no final da intervenção) e a indicadores qualitativos, para avaliar o processo de intervenção e a avaliação formativa final aos vários interlocutores: pais, educadores e investigador, com o recurso ao método de análise temática (Braun & Clarke, 2006). Sublinhe-se que é um projeto não experimental por ausência de um grupo de controle. Contudo, há uma monitorização rigorosa da intervenção como já foi salientado, com o cuidado da realização da avaliação pré e pós-intervenção e de avaliação de processo com recurso a instrumentos quantitativos e qualitativos, que de seguida serão apresentados.

Com o intuito de avaliar o contexto, recursos e processos, foram construídos, traduzidos e/ou adaptados um conjunto de instrumentos e estratégias de recolha de dados para a avaliação de cada uma das etapas. Na primeira e segunda etapa de avaliação, contexto e recursos, normalmente conduzida quando um programa está a ser planeado (Stufflebeam & Shinkfield, 2007), foram utilizadas estratégias de observação livre e reuniões com o *staff* docente e coordenadora de um jardim de infância de uma EB1 do Grande Porto (Al-

Shanawani, 2019; Frye & Hemmer, 2012; Pinto & Alvarez, 2016). Para a avaliação do processo foi construído e adaptado uma ficha de avaliação para cada sessão e um diário de bordo (Yoder & Devaney, 2015; *Youth Program Quality Assessment*, 2012). Para a avaliação do produto, avaliação sumativa, foram administrados às crianças, nos momentos pré e pós intervenção, a Escala de Avaliação de Conhecimento Emocional (EACE) (Alves & Cruz, 2016), e junto dos pais, foram obtidas as medidas de Habilidade Sociais e Problemas de Comportamento, através do *Social Skills Improvement System*, (SSIS), versão pais, (Soares, Barbosa, Ducharme, Lemos & Cruz, 2012). No Pós-teste, além dos instrumentos administrados às crianças e aos pais no pré-teste, foi enviado para os encarregados de educação e educadores, um questionário com perguntas abertas, construído pela equipa de intervenção, para realizar a avaliação formativa final a partir dos discursos dos significativos: Pais e educadoras.

### **2.2.1. Avaliação de necessidades: contexto e recursos**

A estratégia de observação livre, teve como base orientadora grelhas de observação retiradas de Vale (2012). Esta estratégia teve como principal objetivo observar os comportamentos emocionais que cada criança em diferentes situações sociais. As crianças foram observadas em contextos de brincadeira livre, em contexto de sala e outras situações do quotidiano do jardim de infância (e.g. refeições). Outra das estratégias utilizadas para avaliar o contexto e recursos foi a marcação de reuniões periódicas com as educadoras e coordenadora do jardim de infância. As reuniões agendadas, tiveram por finalidade apresentar em linhas gerais o cronograma do projeto e os objetivos a que se propõem, fundamentando a sua pertinência. Por outro lado, permitiu, auscultar as necessidades e expectativas da instituição e do corpo docente, a sua exequibilidade e possíveis práticas já implementadas pela educadora, abrindo à discussão novas ideias e propostas de modificação ou alteração deste primeiro esboço. Estas estratégias de recolha de informação, permitiram identificar os recursos existentes, infraestruturas, materiais e recursos humanos disponíveis. Familiarizar o investigador com as dinâmicas semanais do jardim de infância, encontrar um consenso para a alteração do espaço físico da sala e um horário para implementar o projeto. Por outro lado, o contacto cada vez mais regular, com as crianças e sobretudo com a equipa docente, permitiu uma recolha de dados sociodemográficos relativos às crianças (data de nascimento), e aos pais (agregado familiar e grau académico). A grelha de observação, mais

do que uma avaliação prescritiva e um levantamento de necessidades rígido, foi uma oportunidade de me integrar no grupo e nas diferentes dinâmicas relacionais que aí foram emergindo e se consolidando. (Al-Shanawani, 2019; Frye & Hemmer, 2012; Pinto & Alvarez, 2016).

### **2.2.2 Avaliação do Processo.**

#### **2.2.2.1. Ficha de sessão** (cf. Anexo B, fig. 1).

A ficha de avaliação da sessão foi construída tendo por base a tradução e adaptação de instrumentos já utilizados (Yoder & Devaney, 2015; *Youth Program Quality Assessment* 2012). Este instrumento de recolha de dados e avaliação, é constituído por duas partes distintas: a primeira parte é constituída por 13 itens, uma escala tipo *likert*, com quatro pontos; 0 (mau), 1 (insuficiente), 2 (suficiente) e 3 (bom), que tem como objetivo avaliar a fidelidade, pertinência e concretização dos objetivos propostos pelas atividades implementadas (itens 1,9,10,11,12 e 13), avaliar o tempo, materiais utilizados em cada sessão e a adequação da linguagem ao grupo (itens 2, 3, 4 e 5), por último, avaliar práticas de implementação que promovam o envolvimento do grupo e relações interpessoais positivas (itens 6, 7, 8). A segunda parte deste instrumento, é constituída por três itens de resposta livre que permitem descrever os aspetos positivos e negativos de cada sessão, e recomendações e/ou sugestões para as sessões seguintes. A Ficha de avaliação foi preenchida, no final de cada sessão, pelo investigador, a educadora e a auxiliar de educação, presentes na implementação das atividades.

#### **2.2.2.2 Diário de Bordo** (cf. Anexo B, fig. 2).

O Diário de Bordo foi construído, adaptado e traduzido pelo investigador, tendo por base um instrumento já utilizado, *Measuring Quality: Assessment Tools to Evaluate Your Social-Emotional Learning Practices May*, (Yoder & Devaney, 2015). Este instrumento, tem por objetivo uma de recolha de dados quantitativa e qualitativa, que permite uma avaliação e reflexão contínua, acerca da participação do investigador enquanto dinamizador das atividades do projeto. A sua estrutura permite uma autoavaliação/reflexão, sustentada e sistemática tendo em conta três pontos distintos: a) Reflexão acerca das práticas socioemocionais de quem implementa o projeto; resolução de problemas centrado no grupo

(6 itens), linguagem (3 itens), calor e suporte (7 itens); no total, este ponto de reflexão é composto por 16 itens, cuja respostas, escala tipo *likert* com 4 pontos que varia de 1 (não implementei) a 4 (implementei bem); todos os itens tem um espaço para anotar comentários, que possam ser pertinentes, para uma compreensão mais exata da autoavaliação em determinado item. b) Uma autoavaliação/reflexão acerca das práticas de implementação do projeto utilizadas pelo “dinamizador”; aprendizagem cooperativa (4 itens), discussões de grupo (5 itens), práticas equilibradas (5 itens) e modelação prática/feedback (4 itens); no total, este ponto de reflexão é composto por 18 itens, cuja respostas, escala tipo *likert* com 4 pontos que varia de 1 (não implementei) a 4 (implementei bem), todos os itens tem um espaço para anotar comentários, que possam ser pertinentes para uma compreensão mais exata da autoavaliação em determinado item. Por último, c) uma autoavaliação/reflexão acerca das competências sociais e emocionais do dinamizador; autoconhecimento/autoconsciência (5 itens), autogestão/regulação emocional (4 itens), consciência social (4 itens), habilidades sociais/relacionamentos (3 itens), no total, este ponto de reflexão é composto por 16 itens, cuja respostas, escala tipo *likert* com 4 pontos que varia de 1 (discordo fortemente) a 4 (concordo fortemente). No mesmo sentido, do instrumento original, o diário de bordo permitiu uma leitura individualizada e refletida tendo em conta os resultados obtidos em cada sessão, no sentido de melhorar as competências socioemocionais do dinamizador (e.g, “quais as experiências de aprendizagem profissional podem melhorar as práticas ASE em que teve a cotação mais baixa”). Por outro lado, permitiu adaptar um critério para uma análise global da autoavaliação no final da implementação do projeto, tendo por base o total dos resultados obtidos, com a respetiva percentagem, para cada conjunto de competências socioemocionais avaliados. O diário de Bordo foi administrado e preenchido pelo investigador.

### **2.2.3 Avaliação do produto.**

#### **2.2.3.1 Escala de avaliação do Conhecimento Emocional (EACE).**

Para a avaliação do conhecimento emocional da criança, na pré e pós intervenção, foi utilizada a EACE, uma versão portuguesa traduzida e adaptada por Alves, Cruz, Duarte, e Martins (2008) da escala *Assessment of Children's Emotional Skills* (ACES) desenvolvida por Schultz, Izard & Bear (2004) (Alves & Cruz, 2016). A EACE é composta por 50 itens organizados em três subescalas:

(a) **Expressões Faciais:** constituída por 20 itens onde se pretende analisar a compreensão que as crianças têm das expressões faciais observadas noutras crianças. São utilizadas 20 fotografias de um rapaz e de uma rapariga de nacionalidade portuguesa, em idade escolar, que expressam as emoções alegria, tristeza, zanga, medo e uma emoção normal/ambígua. Cada emoção é composta por quatro fotografias, onde é pedido à criança entrevistada que diga qual a emoção expressa na fotografia apresentada.

(b) **Situações Emocionais:** é composta por 15 vinhetas, onde é pedido á criança entrevistada que identifique qual a emoção que a criança representada na vinheta está a sentir mediante a situação descrita.

(c) **Comportamentos Emocionais** é composta por 15 vinhetas, onde é pedido à criança entrevistada que identifique qual a emoção que a criança representada na vinheta está a sentir mediante a situação descrita. Em todas as subescalas as opções de resposta são; alegria (contente), tristeza (triste), zanga (zangada/o), medo (assustada/o) ou normal (emoção ambígua), sendo possível calcular o total das respostas corretas em cada uma das subescalas (Alves & Cruz, 2016, p. 90-91) e a Perceção Emocional Correta (PEC); resultado obtido a partir do somatório das três subescalas, referentes ás emoções alegria, tristeza, medo e zanga (Alves & Cruz, 2016). No estudo realizado por Alves e Cruz (2016), foram obtidos os seguintes valores de alfas de Cronbach, na análise de consistência interna: .61 na subescala de expressões faciais, .50 na subescala de situações emocionais, .52 na subescala de comportamentos e .70 na PEC.

#### **2.2.3.2. *Social Skills Improvement System (SSIS), Versão Pais.***

Para a avaliação das Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento, no pré e pós intervenção, foi utilizada *Social Skills Improvement System (SSIS)*, um questionário da autoria de Gresham e Elliot (2008), adaptado e traduzido por Soares, Barbosa-Ducharne, Lemos e Cruz (2012). É um instrumento de autorrelato, composto por duas escalas: escala de habilidades sociais (46 itens) e a escala de problemas de comportamento (33 itens). A escala de habilidades sociais, pretende avaliar, a partir da perceção dos pais, a frequência com que o seu/sua filho/a apresenta determinadas habilidades sociais e a importância dessas competências para o sucesso na escola, A escala de problemas de comportamento, tem como objetivo avaliar a frequência de alguns comportamentos, que podem ser indicadores de alguns problemas de comportamento, internalizados e/ou externalizados, que interferem na

aquisição e/ou desempenho de competências socialmente adaptadas. No seu total a escala é composta por 79 itens, onde os pais devem indicar, através de uma escala tipo *likert* com 4 pontos que varia de 0 (nunca) a 3 (muitas vezes), com que frequência os filhos apresentam o comportamento/estado descrito. No estudo realizado foram obtidos os seguintes valores de alfas de Cronbach, nas análises de consistência interna: .94 na Escala de Habilidades Sociais, e .90 na Escala de Problemas de Comportamento.

#### **2.2.3.3. Questionário de avaliação formativa e sumativa final: Pais/Corpo docente** (cf. Anexo B, fig. 3).

Considerando a especificidade e complexidade do tema de investigação, foram construídos de raiz, dois questionários, compostos por quatro questões abertas. Este instrumento teve como objetivo recolher dados, através das perceções dos pais e corpo docente, acerca da pertinência e contribuição do projeto “Os sentidos das Emoções” para o desenvolvimento emocional e social do seu educando. Duas questões foram deliberadamente formuladas para uma recolha e análise temática do/s produto/s do projeto. E uma questão, foi deliberadamente formulada, para informação a partir da perceção dos pais e professores, acerca da motivação, envolvimento/satisfação do seu educando, ou do grupo, na participação do projeto. Esta questão foi cotada e convertida numa escala tipo *likert*, tendo em conta os seguintes critérios: 0- pais que não respondiam, 1- pais que referiam que não tinham percebido, por parte do seu educando, qualquer entusiasmo/satisfação em relação às atividades do projeto, e 2- pais que referiam que os seus filhos demonstraram entusiasmado/satisfação em relação às atividades do projeto. O instrumento foi apresentado previamente á educadora, auscultando a pertinência e clareza das questões, tendo em conta os objetivos pré-definidos.

### **2.3. Procedimento**

O processo de apresentação do projeto e pedidos de autorização para a sua implementação, teve início no mês de março, especificamente na semana de 11 de março a 15 de março, com uma primeira reunião formal com a coordenadora e educadora de um jardim de infância de uma EB1 do Grande Porto. Nesta primeira reunião foram apresentados



os objetivos da intervenção e sua pertinência, auscultar o interesse do projeto por parte da instituição, a disponibilidade e possível colaboração/contribuição da escola, para o planeamento e implementação do projeto. Neste sentido foram entregues os pedidos formais ao Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas e à coordenadora do jardim de infância supramencionado (cf. Anexo A, fig. 1). Na primeira semana foram agendadas e realizadas algumas reuniões regulares com a educadora e a auxiliar de educação (equipa docente), tendo como objetivos apresentar o projeto de forma mais pormenorizada, ou seja, os diferentes momentos da investigação, auscultar opiniões e expectativas, recolher informação acerca das dinâmicas diárias do grupo e da instituição assim como os recursos disponíveis para a implementação do projeto. O contacto cada vez mais regular, proporcionou uma aproximação saudável à equipa docente e não docente, um maior interesse, partilha e ajuda. Entre reuniões formais, foram intercaladas com conversas informais que se foram prolongando até ao final do segundo período escolar. Na semana 18 de março, foi enviado aos pais a apresentação do projeto e o consentimento informado (cf. Anexo A, fig. 2 e 3). O investigador foi apresentado, pela educadora, ao grupo que iria participar na intervenção sendo-lhe autorizada a oportunidade de frequentar regularmente os diferentes contextos onde as crianças interagem; sala, refeitório, recreio, hora do conto e outras atividades. Estes momentos de observação participante inicial e a interação espontânea, com crianças e adultos, proporcionou uma oportunidade de integração no grupo e perceber as dinâmicas particulares que daí emergiam. Os momentos de interação e observação participante espontânea permitiu ao investigador perceber as interações sociais das crianças com os seus pares (e.g. amizades mais próximas e regulares das crianças nas brincadeiras livres). A disponibilidade da educadora e da auxiliar educativa (equipa docente) foi um importante elo de ligação entre o investigador e os pais, facilitando a comunicação e agilizando os procedimentos éticos e legais inerentes ao processo de investigação: todos os pais autorizaram por escrito a participação dos seus educandos no projeto. Concluída a primeira etapa, foi enviado aos pais, a escala SSIS-Versão Pais, uma escala que avalia as habilidades sociais e problemas de comportamento do seu educando, e na semana 1 a 5 de abril e foi iniciada a administração da EACE às crianças, uma escala de avaliação do conhecimento emocional. Ambos os instrumentos foram administrados antes da implementação do projeto (pré-teste). Definido o desenho geral do projeto, o espaço em contexto de sala a alterar e as datas de implementação das atividades, o projeto “Os Sentidos das Emoções!”, iniciou a 29 de abril e terminou a 11 de junho. O projeto foi implementado pelo investigador durante 13 sessões: duas sessões por semana com a duração aproximada de 1 hora e 30 minutos. As

atividades implementadas tiveram a presença e colaboração pró-ativa da equipa docente nas atividades práticas.

No início de cada sessão era entregue a cada um dos elementos (educadora, auxiliar de educação e investigador) a “Ficha de Sessão”, um instrumento de avaliação para ser preenchido no final de cada sessão. O investigador, em tempo oportuno ainda preenchia o “Diário de Bordo”. No final do projeto, pós-intervenção (11 de junho), foi enviado para os encarregados de educação/pais a escala de avaliação de habilidades e problemas de comportamento - SSIS, Versão Pais e um questionário (cf. Anexo B, fig.3), com o intuito de recolher dados, no momento pós-intervenção, para avaliar, através da perceção dos encarregados de educação, os resultados do projeto e satisfação das crianças que participaram do mesmo. No dia 13 e 14 de junho, no final da intervenção foi administrado, às crianças, a EACE com o objetivo de avaliar o conhecimento emocional (pós-teste).

### **3. Apresentação dos resultados.**

Os resultados da avaliação formativa e sumativa do projeto de intervenção são apresentados e descritos de forma separada. A sua leitura deve ser integrada num todo coerente que reflete as influências recíprocas ganhando corpo e sentido, em todas as etapas implementadas e avaliadas.

#### **3.1. Análise qualitativa do processo de intervenção**

Tendo por intenção compreender, de forma contínua e reflexiva, a adequação e implementação do projeto de investigação, recorreu-se ao *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, versão 25* para uma análise quantitativa e descritiva dos dados obtidos no decorrer da implementação do projeto; da ficha de sessão, diário de bordo, e questionário à equipa docente. Como complemento a esta análise, foi realizada uma análise qualitativa dos dados obtidos nos três itens de resposta livre incluídos na ficha de sessão, notas de campo e questionário final dirigido ao corpo docente. De seguida apresentam-se uma síntese dos resultados de cada um dos instrumentos utilizados na intervenção.

### 3.1.1. Ficha de Sessão

Tendo por base os dados obtidos através da ficha de sessão, procedeu-se a uma análise quantitativa, recorrendo a diferentes testes não paramétricos, no sentido de comparar os resultados globais obtidos, tendo em conta a informação obtida através dos três informantes; investigador, educadora e auxiliar de educação, que avaliaram, em conjunto, 10 das 13 sessões implementadas no estudo.

Num primeiro momento, com o intuito de analisar a concordância da avaliação global entre os três informadores optou-se pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney, alternativa ao Teste t para duas amostras independentes, comparando os resultados obtidos entre três informantes (Martins, 2011). Tendo em conta os resultados encontrados nas três análises efetuadas, podemos constatar que existem diferenças estatisticamente significativas na avaliação do projeto entre o informante 1 e o informante 2,  $Z(33,500) = -2,716, p = 0,007, r = 0,53$ ; existem diferenças, estatisticamente significativas, na avaliação do projeto entre o informante 1 e o informante 3,  $Z(37,500) = -2,493, p = 0,013, r = 0,49$ , no entanto não existem diferenças estatisticamente significativas entre o informante 2 e o informante 3,  $Z(83,000) = -0,088, p = 0,930, r = 0,17$ , indicando que a avaliação global do projeto foi semelhante entre o informante 2 e o informante 3, diferindo significativamente da avaliação do informante 1.

Num segundo momento, com o intuito de um maior e melhor entendimento das tendências da avaliação e “valor” dos resultados globais obtidos, passamos a apresentar uma análise descritiva das avaliações de cada um dos informantes. Tendo em conta os resultados obtidos, pode-se constatar que: o informante 1, avaliou, ao longo do projeto e nas diferentes fichas respetivas a cada sessão, um item da escala de *likert* como mau (0,8%), cotou dois itens como insuficiente (1,5%), avaliou vinte e um itens como suficiente (16,2%) e avaliou cento e seis itens como bom (81%); o informante 2, avaliou, ao longo do projeto e nas diferentes fichas respetivas a cada sessão, 9 itens como suficiente (6,9%) e 121 itens como bom (93,1%); por sua vez o informante 3, avaliou, ao longo do projeto e nas diferentes fichas respetivas a cada sessão, dez itens como suficiente (7,7%) e cento e vinte itens como bom (92,3%). Tendo em conta os resultados descritivos apresentados podemos constatar, e indo de encontro aos resultados estatísticos supramencionados, que no informante 1 existe uma tendência de avaliação menos positiva da implementação do projeto em relação ao informante 2 e 3. No entanto, a avaliação dos três informantes, tendo em conta as hipóteses de resposta propostas pela escala tipo *likert*; (1 (mau), 2 (insuficiente), 3 (suficiente), 4

(bom), os resultados indicam que na percepção dos três informantes, em relação à qualidade global da implementação do projeto, a avaliação foi (“bom”). Por uma economia de tempo, optou-se por efetuar uma breve análise descritiva, dos *scores* totais, tendo em conta as três dimensões avaliadas pela escala. Neste sentido, pode-se constatar que os três informantes cotaram como bom a dimensão: fidelidade, pertinência e concretização dos objetivos propostos pelas atividades implementadas no estudo: 168 itens (n=180), o que corresponde a 93,3%, na avaliação global desta dimensão. Na avaliação da dimensão tempo, materiais utilizados em cada sessão e a adequação da linguagem ao grupo, os três informantes cotaram como bom: 101 itens (n=120), o que corresponde a 84,2%, na avaliação global nesta dimensão. Por último, a avaliação da implementação de atividades na promoção do envolvimento do grupo e relações interpessoais positivas, os três informantes avaliaram como bom: 77 itens (n=90), o que corresponde a 85,6% na avaliação global desta dimensão. Numa leitura global dos resultados descritivos pode-se constatar que, ao contrário das diferenças significativas encontradas nos testes estatísticos efetuados, parece existir entre os três informantes uma concordância na avaliação global e por subescalas. A avaliação global da implementação do projeto por parte dos 3 informantes foi cotada com nota máxima, (bom): 81% dos itens, 93,1% dos itens, e 92,3% dos itens.

### **3.1.2. Diário de bordo**

Tendo por base os dados recolhidos através do diário de bordo, pode-se constatar que a autoavaliação do investigador quanto às práticas socioemocionais implementadas, no decorrer do estudo, obtiveram-se os seguintes resultados: na resolução de problemas, obteve-se um resultado bruto de 225 numa pontuação máxima de 468 (48%); no uso de uma linguagem adequada, obteve-se um resultado bruto de 128, numa pontuação máxima de 156 (82%); na promoção de um ambiente seguro, de suporte e acolhedor, obteve-se um resultado bruto 306, numa pontuação máxima de 364 (84%). No que diz respeito aos dados obtidos, tendo em conta a sua autoavaliação das práticas de implementação do projeto pode-se constatar que: (a) na promoção de uma aprendizagem cooperativa, obteve um resultado bruto 173, numa pontuação máxima de 260 (67%); (b) na promoção de reflexão e discussão em grupo, obteve um resultado bruto de 215, numa pontuação máxima de 260 (83%); (c) no uso de práticas equilibradas na implementação do projeto, obteve um resultado bruto 237, numa

pontuação máxima de 260 (91%); (d) nas competências de construção de saberes, modelação e feedback, obteve um resultado bruto 187, numa pontuação máxima de 260 (72%).

Por fim, no que diz respeito à reflexão das competências socioemocionais do investigador, ao longo da implementação do projeto, constata-se que: a) no conhecimento e autoconsciência das suas competências socioemocionais obteve um resultado bruto 231, numa pontuação máxima de 260 (89%); b) nas estratégias autorregulação emocional obteve um resultado bruto 175, numa pontuação máxima de 208 (84%); c) na consciência social obteve um resultado bruto 177, numa pontuação máxima de 208 (85%); d) nas habilidades sociais e de relacionamento obteve um resultado bruto 130, numa pontuação máxima de 156 (83%).

A partir destes resultados podemos inferir que o investigador, enquanto dinamizador do projeto, se sentiu menos capaz na competência de resolução de problemas (48%), e na promoção de uma aprendizagem cooperativa (72%); nas outras dimensões a sua autoavaliação foi homogénea. No mesmo sentido a perceção do investigador quanto á sua participação no projeto, (escala tipo *likert*; 1 Insuficiente, 2 Suficiente, 3 Bom e 4 Muito bom), pode-se constatar que o investigador avalia a sua participação como boa em 8 sessões (46,2%) e como muito boa em 5 sessões (38,5%).

### 3.1.3. Análise qualitativa: notas de campo

Tendo por base a análise qualitativa das notas de campo provenientes dos diferentes instrumentos de avaliação administrados: ficha de sessão, diário de bordo e questionário final administrado à equipa docente pode constatar-se que um dos aspetos mais positivos que se realçaram, ao longo do projeto, foi a criatividade com que as atividades foram contruídas e dinamizadas, a adequação das atividades às diferentes faixas etárias e a diversidade de materiais que proporcionaram “experiências” emocionais significadas. De seguida explicitam-se alguns discursos dos intervenientes:

*“projetou-se fortemente no grupo os sentimentos e emoções abordadas de uma forma lúdica, em que se recorreu a diferentes materiais nomeadamente, fantoches, histórias, jogos, etc.” (Informante 2); “o material ajudou a que as crianças interagissem entre elas.”, “a história envolveu o grupo” (informante 1); “As crianças viveram as atividades e gostaram” (informante 3).*

Outra dimensão positiva que sobressaiu foi uso de uma linguagem adequada: *“A linguagem do estagiário foi ótima envolvendo as crianças nos conteúdos apresentados”* (informante 2); *“a preparação prévia, ao longo do projeto, de questões de integração, (e.g., “Como acham que se sente o Tobias?” ajudou a estimular uma participação reflexiva de todo o grupo.”* (informante 1). Neste sentido a forma como as atividades foram desenhadas e implementadas, foram uma variável importante, que parece ter permitido que os objetivos a que a intervenção se proponha fossem alcançados; *“na atividade da respiração, imaginando uma flor, o grupo conseguiu estar concentrado e respirar de forma adequada”* (informante 1); *“as crianças reconheceram o medo em situações já vividas por elas.”* e *“reconheceram as emoções e souberam representar.”* (informante 3); *“as crianças passaram a referir mais aprofundadamente sentimentos como a tristeza, a raiva, nos desentendimentos que ocorriam entre pares, permitindo uma maior introspecção das crianças acerca dos medos já vividos nas mais variadas situações”* e *“quando estavam felizes por algo que tinha corrido bem, verbalizavam a alegria,..., reportando estes sentimentos para as atividades que tinham participado.”* (informante 2).

Apesar das várias dimensões terem contribuído para alcançar diferentes objetivos a que este estudo se propõem, o resultado que mais se salienta foi o entusiasmo, a satisfação e o prazer com que o grupo de envolveu, dentro e fora das atividades, ao longo do projeto: *“o projeto também proporcionou e favoreceu momentos de sã convivência social, no decorrer dos quais os sentimentos e emoções foram muito importantes para o desenvolvimento e bem-estar das crianças.”* (informante 2); *“Senti o envolvimento de toda a equipa e o envolvimento e interesse das crianças”* (informante 1); *“As crianças manifestavam vontade em saber mais sobre as emoções e era o entusiasmo do grupo em participar em todas as atividades”* (Informante 3); *“foi demonstrativo o entusiasmo e satisfação das crianças, através da verbalização.”* (Informante 2); *“nos dias em que não foi implementado qualquer atividade, e as crianças também iam junto do “espaço das emoções”, pegavam nos monstros das emoções e interagiam”,* (informante 3) *“era significativo de que esperavam ansiosamente pelas atividades.”*. (informante 2) *“Também recebia dos pais das crianças a informação de que os seus educandos estavam muito entusiasmados com as atividades do projeto”*. Os resultados obtidos pelos relatos, retirados dos diferentes instrumentos e informantes, vão de encontro aos resultados encontrados na questão do questionário versão pais, *“Em que medida sentiu que o/a seu/ educando/a estava entusiasmado/a, envolvido/ e interessado/a nas atividades que foram implementadas ao longo do projeto?”*. Pode-se

perceber, através da percepção e relato dos encarregados de educação, (n=15), que 10 crianças verbalizavam com frequência e entusiasmo as atividades realizadas no decorrer do projeto correspondendo a 67,7% da amostra; 3 crianças não demonstraram interesse, entusiasmo, não falaram sobre as atividades realizadas ao longo do projeto no contexto familiar, o que corresponde a 20% da amostra; e dois dos encarregados de educação não responderam a esta questão, 13,7% da amostra. No mesmo sentido, a percepção do investigador, dados recolhidos através de um item do diário de bordo, estruturado numa escala tipo *likert*; 1 (Insuficiente), 2 (Suficiente), 3 (Bom) e 4 (Muito bom), pode-se constatar que avalia a participação do grupo como boa em 6 sessões (46,2%) e muito boa em 7 sessões (53,8%), sendo um resultado revelador do interesse e envolvimento do grupo.

Se alguns aspetos positivos foram enumerados, alguns aspetos negativos ao longo do projeto foram referenciados pelos três informantes. Em primeiro lugar apontaram o período do calendário institucional em que ocorreu a intervenção: *“o terceiro período deste ano foi muito curto, e temos muitas atividades na escola, como festa da família, do circo, ida ao jardim zoológico, entre outras atividades, não foi a melhor altura para implementar o projeto.”* (**Informante 2**). E ainda, algumas incompatibilidades com as dinâmicas da escola: *“o facto de ter alterado o dia da implementação da sessão, e nesse dia haver uma festinha de anos, não permitiu explorar de forma adequada as atividades implementadas.”* (**Informador 1**). Em algumas sessões foi notório, que apesar de não haver constrangimentos externos, o tempo despendido na implementação de algumas atividades não foi o mais adequado; *“Será favorável que as próximas atividades tenham uma duração mais alargada”* (**informante 2**). Outro aspeto negativo a salientar foi a planificação das atividades do projeto: *“Se houvesse uma maior margem de preparação, poderíamos ter incluído algumas atividades da intervenção nas dinâmicas da escola, (e.g. o Dia da Família), se por um lado os afetos foram abordados, era uma excelente oportunidade para envolver de forma mais direta a família no projeto* (**Informador 1**)”. Embora se tenha pensado e desenhado duas atividades para a integração da família no projeto, apenas uma atividade foi implementada, sendo uma limitação que deve ser apontada como um aspeto negativo na planificação e implementação do estudo (CASEL, 2012).

### **3.2. Análise do Produto: resultados quantitativos do projeto.**

Com o intuito de avaliar os resultados da intervenção, recorreu-se ao SPSS-*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 25, para uma análise de dados quantitativa, pré e pós-intervenção, do grupo de intervenção. No sentido de analisar o questionário versão pais, o investigador recorreu a uma análise qualitativa, recorrendo ao método de análise temática. A codificação dos dados qualitativos, foi realizada tendo por base uma árvore de temas e subtemas, definidas à priori com base na literatura, método top down, que se traduz numa organização em função dos objetivos do estudo e as questões do questionário (Braun & Clarke, 2006; Costa & Faria, 2013; Howit, 2010).

Por uma questão de organização, uma melhor leitura e compreensão dos resultados obtidos, optou-se por apresentar, num primeiro momento, os resultados quantitativos e num segundo momento os resultados qualitativos. Por fim, efetuou-se uma leitura e discussão dos resultados, enquadrados no referencial teórico, que deu forma e intenção, ao estudo exploratório efetuado.

#### **3.2.1 Apresentação e análise de resultados quantitativos.**

A partir de uma análise preliminar dos dados considerando: o número reduzido de participantes, a presença de *outliers* e a ausência de normalidade e homogeneidade das variâncias na amostra, o investigador optou por utilizar o teste de Wilcoxon, uma alternativa não paramétrica ao teste t para amostras emparelhadas, para efetuar uma análise dos resultados obtidos em dois momentos distintos da intervenção (Martins 2011). Embora os testes de avaliação dos pressupostos à utilização do Wilcoxon não satisfizessem um dos requisitos necessários para a realização do mesmo, nomeadamente a distribuição simétrica das diferenças (Martins, 2011), numa análise mais cuidada manteve-se a opção desta análise.

##### **3.2.1.1 Análise das diferenças de dados emparelhados entre dois momentos de avaliação – EACE.**

Os resultados obtidos através da administração da EACE (n=20), revelam, diferenças estatisticamente significativas entre o momento pré e o pós-intervenção nas diferentes dimensões do conhecimento emocional avaliado: PEC,  $Z = -3.930$ ,  $p < 0.001$ ,  $r = 0.87880$ ; Escala de expressões faciais,  $Z = -3.733$ ,  $p < 0.001$ ,  $r = 0.83474$ ; Escala de comportamentos emocionais,  $Z = -3.297$ ,  $p < 0.0001$ ,  $r = 0.8781$ ; e a Escala de situações emocionais,  $Z = -3.933$ ,  $p < 0.001$ ,  $r = 0.8784$ . Embora a leitura seja cautelosa, os tamanhos



do efeito obtidos na administração da EACE são significativos; 88%, 84%, 88% e 88% respetivamente (Alves & Cruz, 2016; Martins, 2011).

**Quadro 2.** Resultados do teste Wilcoxon para amostras emparelhadas – EACE

Estatísticas de teste				
	Epec2 - Epec1	Eexprf2 - Eexprf1	Ecom2 - Ecom1	Esit2 - Esit1
Z	-3,930 <sup>b</sup>	-3,733 <sup>b</sup>	-3,927 <sup>b</sup>	-3,933 <sup>b</sup>
Significância Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000

Nota.  $p \leq .05$ .

**3.2.1.2 Análise das diferenças de dados emparelhados entre dois momentos de avaliação – SSIS- versão pais.**

Os resultados obtidos através da administração da SSIS (n=14) revelam, diferenças estatisticamente significativas entre o momento a pré e o pós-intervenção nas diferentes dimensões avaliadas: habilidades sociais,  $Z = -5.531$ ,  $p < 0.001$   $r = 0.8155$ ; problemas de comportamento  $Z = -4,117$ ,  $p < 0.001$ ,  $r = 0.7169$ . Embora a leitura seja cautelosa, as magnitudes do efeito obtido, nas duas dimensões avaliadas pela SSIS, são significativas; 82% e 72%, respetivamente (Martins, 2011).

**Quadro 3.** Resultados do teste Wilcoxon para amostras emparelhadas – SSIS-Versão pais.

Estatísticas de teste			
	HabilidadesSociais2	- ProbComportamento2	-
	HabilidadesSociais1	ProbComportamento1	
Z	-5,531 <sup>b</sup>	-4,118 <sup>c</sup>	
Significância Sig. (bilateral)	,000	,000	

Nota.  $p \leq .05$ .

**3.3 Apresentação e análise de resultados qualitativos da avaliação do produto; avaliação sumativa**

Através dos dados recolhidos no questionário administrado aos pais no momento pós-intervenção (avaliação sumativa final), o investigador recorreu ao método de análise temática, uma análise qualitativa dos dados obtidos. Os temas foram definidos à priori, tendo como base o modelo de intervenção baseada nas emoções (Izard et al., 2008b). Neste sentido, os temas definidos para orientar a análise temática, foram o conhecimento emocional, a

regulação emocional, expressão emocional e a competência social e uma maior utilização das emoções.

**Quadro 4:** Percepções dos encarregados de educação sobre a contribuição da investigação para o desenvolvimento emocional e social dos seus educandos.

<b>Tema</b>	<b>Conhecimento emocional</b>
<b>Subtema1</b>	<b>Identificar/nomear e compreender emoções</b> P1. “Distingue de forma mais clara as 4 emoções básicas.” P4. “Fala abertamente das emoções por iniciativa própria.” P.6 “Aborda os sentimentos de forma mais clara.” P.9 “Diz que a raiva é vermelha, que faz mal ter raiva.” P.15 “Fala mais sobre as emoções...compreende melhor os sentimentos dos mais próximos.”
<b>Subtema2</b>	<b>Identifica as emoções em diferentes situações emocionais</b> P3. “Em diversas situações...expressava a emoção adequada.” P11. “Reage de forma mais adequada às situações...”
<b>Subtema3</b>	<b>Identifica as emoções nas expressões faciais.</b> P5. “Partilhou com a família que consegue que o fantoche ficasse triste, contente, “ancioso” e rabugento” P6. “Associa as emoções a expressões faciais e corporais.”
<b>Tema</b>	<b>Regulação emocional</b>
	P1. “Capaz de identificar estratégias para lidar com emoções negativas”.” Mamã tinha razão afinal a calma não é uma emoção é uma estratégia para lidar com a raiva. P2. “...controlar as emoções.” P4. “...o meu filho disse – “mamã estou triste, não gosto desta emoção, podes dar um miminho para eu mudar...falava muito das pulseiras e do impacto positivo que tinha nele.” P9. “Aprende a lidar com as suas próprias emoções...” P15. “...gerir melhor o comportamento.”
<b>Tema</b>	<b>Expressão emocional</b>
	P10. “Sinto um maior número de sentimentos mais complexos. P15. “...facilidade a nível da expressão emocional P16. “Melhorou a forma de se expressar...” P17. “Chora e verbaliza quando alguém o magoa ou se sente injustiçado.”
<b>Tema</b>	<b>Competência social e uma maior utilização das emoções.</b>
	P4. “...maior interação com os adultos...”

---

P10. "...maior interação com os adultos.

P15. "Argumenta em situações que considera injustas."

P16. "Promoveu a forma de se expressar e de relacionar com os outros."

---

Tendo em conta os resultados obtidos através da análise temática do questionário administrado aos pais no final da intervenção, podemos constatar pela perceção dos pais, que a participação dos seus educandos, no projeto de investigação, poderá ter contribuído para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais.

#### **4. Integração e discussão dos resultados**

A integração e discussão de resultados exige uma leitura cautelosa, tendo em conta que a intervenção se circunscreve a um contexto particular, onde muitas são as variáveis não controladas que poderão influenciar o desenvolvimento socioemocional. Neste sentido, e apesar de apresentarmos os resultados de forma objetiva e ousada, não se pode garantir que os resultados encontrados se possam atribuir ao impacto do projeto. Tendo em conta as diferentes etapas e dimensões avaliadas, optou-se por integrar e discutir os resultados tendo como guião as questões de investigação formuladas.

De facto, existem muitas variáveis não controladas, externas e internas, que podem ter influenciado os resultados obtidos no presente estudo exploratório. No entanto, para responder à primeira questão de investigação formulada "Em que medida o projeto "Os sentidos das emoções", foi bem desenhado/planeado e implementado?", constatou-se a partir através da análise qualitativa dos dados obtidos ao longo da implementação do estudo, que na perceção dos **(informante 2 e 3)**, sentiram que o projeto "*proporcionou e favoreceu momentos de sã convivência social, no decorrer dos quais os sentimentos e emoções foram muito importantes para o desenvolvimento e bem-estar das crianças.*". **(informante 1)** "*Senti o envolvimento de toda a equipa e o envolvimento e interesse das crianças*". No mesmo sentido apontam os dados recolhidos através análise de estatística descritiva constatando-se que a satisfação das crianças na participação do projeto (n=15) é de 67,7% da amostra, o que significa que 10 das 15 crianças, verbalizavam com frequência e entusiasmo, no contexto familiar, as atividades realizadas no decorrer do projeto; **(Informante 2)** "*Também recebia dos pais das crianças a informação de que os seus educandos estavam muito entusiasmados com as atividades do projeto.*". Este resultado vem ao encontro de outras investigação que apontam que um ambiente seguro e apoiante, onde a

qualidade das interações, a motivação, o entusiasmo e o envolvimento dos participantes (Izard et al., 2008b; Izard et al., 2011), é uma dimensão que proporciona, de forma implícita, aprendizagens informais, que são absorvidas através da simples observação (Bandura, 1977); ou seja, o educador vestindo a vestes de discente pode constituir-se um modelo significativo de aprendizagem vicariante (Bandura, 1977) e um mediador de competências emocionais (Cadima, Tiago, Guedes, Leal & Matos, 2016). Outra variável que nos pareceu ter tido influência na implementação do projeto foi a continuada avaliação e reflexão das competências socioemocionais por parte do “educador”, utilizando diferentes instrumentos para monitorizar a implementação, as suas competências socio emocionais e o envolvimento das crianças durante o projeto (CASEL, 2012; Yoder & Devaney, 2015).

Outro resultado que sobressai na análise quantitativa e qualitativa, e que parece ter contribuído para uma boa implementação do projeto e envolvimento dos participantes, foi a estrutura, linguagem, os materiais e estratégias utilizadas: 67% das crianças verbalizavam com frequência e entusiasmo, no contexto familiar, as atividades realizadas no decorrer do projeto; no mesmo sentido os três informantes avaliaram como bom, 101 itens (n=120) o que corresponde a 84,2%. *“A dramatização da história, através de fantoches, da nuvem triste cativou o envolvimento das crianças”, “o quadro das expressões faciais, permitiu que as crianças de todas as idades, construíssem a emoção pedida...”*, (**Informante 1**), *“A linguagem do estagiário foi ótima envolvendo as crianças nos conteúdos apresentados”*, (**Informante 2**). No cômputo geral, as avaliações globais dos três informantes foram objetivamente positivas, cotando com nota máxima, (bom), 81% dos itens, 93,1% dos itens, e 92,3% dos itens. Estes resultados vão de encontro ao modelo conceptual de Izard, Stark, Trentacosta e Schultz (2008b, p.159): “uma intervenção nas emoções, através de brincadeira com bonecos, jogos que envolvam a identificação das expressões emocionais, falar acerca das emoções e sentimentos e uma leitura interativa de histórias emocionais, aumenta o conhecimento emocional.”. No mesmo sentido segundo o CASEL (2012), um dos critérios de uma boa implementação do projeto é a criação de uma estruturada clara que proporcione oportunidades para praticar as habilidades sociais e emocionais aprendidas. Da mesma forma o projeto implementado assume uma sequência de atividades que privilegia a aprendizagem demonstrativa e explícita através de atividades interativas e reflexivas (CASEL, 2012; Raimundo & Pinto, 2016). Como refere o CASEL (2012), um programa bem desenhado e empiricamente validado, por si só, não chega para obter os resultados desejados. Criar um ambiente seguro e envolvente, promotor de autonomia, satisfação, comunicação e

exploração espontânea, por parte das crianças, nas atividades implementadas é uma variável importante para o desenvolvimento emocional e social da criança (Cadima et al., 2016; ME, 2017) contribuindo para o desenvolvimento psicológico global da criança enquanto indivíduo.

Sublinha-se a relevância de um resultado, porventura não esperado, que emerge da intervenção: a criança, com e nas suas experiências, transforma-se num veículo de conhecimento, de relações e conexões entre sistemas que não pode, nem deve ser subestimado, apresentando-se desta forma como mediadora entre a escola e a família (ME, 2016), promotora de um diálogo acerca das emoções e dos seus sentimentos (Denham et al., 2007).

Em suma, os resultados obtidos nesta investigação, parece levar-nos a concluir modestamente, apesar das variáveis não controladas, dar resposta à primeira questão de investigação: “*o projeto foi bem desenhado/planeado e implementado*”. Ou seja, os resultados obtidos sugerem que as dinâmicas criadas, tanto objetivada nas atividades como nas relações, poderão ter beneficiado o produto do projeto.

Embora com alguma ponderação, pelas razões que vêm sendo explicitadas, tendo como ponto de referência o modelo de intervenção precoce baseado nas emoções, os resultados obtidos, tanto quantitativos como qualitativos, apontam para uma eficácia da intervenção, no aumento e promoção do conhecimento emocional no grupo de intervenção (Finlon et al., 2015; Izard et al., 2008a; Izard et al., 2008b). Assim, apresentam-se diferenças, estatisticamente significativas, entre o pré e pós-teste, nas quatro questões formuladas para dar resposta á questão; “Em que medida o projeto “Os sentidos das emoções” promove o conhecimento emocional?”: (1) Perceção Emocional Correta (PEC),  $Z = -3.930, p < 0.001, r = 0.87880$ : (2) identificação e compreensão, nos outros, das expressões faciais das emoções  $Z = -3.733, p < 0.001, r = 0.8347$ : (3) identificação e compreensão das emoções dos outros, em situações que despoletem emoções,  $Z = -3.933, p < 0.001, r = 0.8784$ : e por último a (4) identificação e compreensão dos comportamentos emocionais dos outros,  $Z = -3.297, p < 0.001, r = 0.8781$ . No mesmo sentido se orienta a análise temática realizada a partir do questionário dirigido aos pais; pode-se constatar, através na perceção global dos pais, que os educandos parecem ter adquirido um maior conhecimento emocional em diferentes dimensões desta competência, resultado da participação no projeto (ver quadro 4); identificar/nomear e compreender emoções - P.15 “*fala mais sobre as*

*emoções...compreende melhor os sentimentos dos mais próximos.”; identificar as emoções em diferentes situações emocionais - P11. “Reage de forma mais adequada às situações...”, e identifica as emoções nas expressões faciais - P6. “Associa as emoções a expressões faciais e corporais.”. Os resultados apresentados nesta leitura qualitativa, vão de encontro aos resultados obtidos na administração da EACE administrada não momento pós intervenção. De facto, os resultados obtidos neste grupo em particular, parecem ir ao encontro do modelo concetual adotado, *Emotion-Based Intervention for Young Children*: uma intervenção precoce, baseada nas emoções, aumenta o conhecimento emocional.” (Finlon et. al., 2015; Izard et al., 2008a; Izard et al., 2008b).*

Embora não fossem contempladas na investigação, atividades deliberadas para fomentar o conhecimento e uso de estratégias de regulação emocional, na realidade a questão de investigação formulada, (5): *Espera-se que um maior conhecimento emocional, promova um aumento e uso de estratégias de regulação emocional*, teve como sustentação teórica o modelo *Emotion-Based Intervention for Young Children* (Izard et al., 2008b). Através dos resultados obtidos pela análise temática, pode-se constatar que no contexto familiar, algumas crianças demonstraram, através de verbalizações e estratégias comportamentais, que tinham adquirido algumas competências de regulação emocional: P1. “*Capaz de identificar estratégias para lidar com emoções negativas...mamã tinha razão afinal a calma não é uma emoção é uma estratégia para lidar com a raiva*”, P4. “*...o meu filho disse – mamã estou triste, não gosto desta emoção, podes dar um maminho para eu mudar.*” e “*falava muito das pulseiras e do impacto positivo que tinha nele.*” P15. “*...gerir melhor o comportamento.*”. Os resultados obtidos, através da perceção dos pais acerca do desenvolvimento emocional dos seus educandos, vão de encontro aos pressupostos e resultados encontrados na literatura: existe uma relação linear entre o aumento do conhecimento emocional e o aumento de competências de regulação emocional (Finlon et al., 2015; Izard et al., 2008b) e observa-se uma relação bidirecional entre o conhecimento emocional e a regulação emocional, na regulação do comportamento (Denham et al., 2012). Barret e Campos (2001; citados em Vale, 2012) sublinham que os indivíduos que tinham um maior conhecimento emocional tinham uma maior capacidade para regular as suas emoções. Por outro lado, um estudo realizado por Cadima, Tiago, Guedes, Leal e Matos (2016), sugere o importante papel das interações positivas com as crianças no desenvolvimento da regulação emocional.

Segundo alguns autores, um maior conhecimento emocional e o uso adequado de estratégias de regulação emocional são duas componentes base para o desenvolvimento de competências emocionais (Denham, et al., 2007). Desta forma segundo, Izard, Stark, Trentacosta e Schultz (2008b), as competências emocionais, apresentam-se como uma variável mediadora para o desenvolvimento de competências sociais e o uso adequado de emoções.

Com o intuito de responder á questão de investigação formulada; *“Existem diferenças, no aumento das habilidades sociais e uma diminuição de problemas de comportamento, entre os dois momentos de avaliação; pré-intervenção e pós-intervenção?”*, foi utilizado o teste Wilcoxon. De facto, os resultados obtidos através da escala de avaliação SSIS, versão pais, corroboram a questão de investigação formulada: Existem diferenças, estatisticamente significativas, no aumento das habilidades sociais,  $Z = -5.531$ ,  $p < 0.001$   $r = 0.8155$ , e uma diminuição de problemas de comportamento,  $Z = -4.117$ ,  $p < 0.001$ ,  $r = 0.7169$ , entre os dois momentos de avaliação; pré-intervenção e pós-intervenção. Os resultados encontrados, através da análise temática realizada, pode-se constatar, que na perceção dos pais, o seu educando, por conseguinte o grupo, adquiriu uma maior competência social traduzida por uma maior e mais adequada interação com os adultos, resultados que vão de encontro aos resultados obtidos na administração da SSIS no momento pós-intervenção; P10; *“Sinto um maior número de sentimentos mais complexos e uma maior interação com os adultos, pais.”*, P16. *“Promoveu a forma de se expressar e de relacionar com os outros.”* e P15. *“Argumenta em situações que considera injustas.”*. Os resultados vão de encontro a diferentes estudos que corroboram a questão de investigação. Os estudos desenvolvidos por Izard, Schultz, Fine, Youngstrom, e Ackerman, (1999-2000) apontam para uma relação significativa entre o reconhecimento e compreensão emocional e um comportamento social adequado. As crianças, a frequentar o jardim de infância, que têm um maior conhecimento emocional, são mais responsivas com os seus pares (Denham, et al., 2012), e desenvolvem relações interpessoais mais positivas com os pares e adultos (Izard et al., 2008a; Izard et al., 2008b Izard et al., 2011). Alves e Cruz (2016) referem que o conhecimento das emoções se desenvolve e fortalece no contexto das relações sociais e a acuidade da interpretação das emoções parece ter implicações na qualidade das relações sociais. Por outras palavras, o conhecimento emocional contribui para o aumento das habilidades sociais. Numa meta-análise realizada por Trentacosta e Fine (2010) foram encontrados resultados, estatisticamente significativos, na relação entre o conhecimento

emocional de emoções discretas e as competências emocionais, problemas internalizados e problemas externalizados.

### **5. Considerações finais: contributos, limitações e futuros desenvolvimentos.**

Os resultados da presente investigação parecem ir ao encontro do modelo conceptual teórico que deu forma ao projeto: uma intervenção precoce baseada nas emoções, promove aumento do conhecimento emocional, o uso de estratégias de regulação emocional, o aumento de competências emocionais e o aumento de competências sociais (Izard, et al., 2008b). Embora não se possa garantir que os resultados apresentados são produto exclusivo da implementação do projeto de intervenção, pelas razões mencionadas ao longo da dissertação, vão de encontro a estudos realizados que se sustentam no modelo supramencionado; uma intervenção precoce baseada nas emoções aumenta o conhecimento emocional, fomenta um maior uso de estratégias de regulação emocional e o desenvolvimento de competências socioemocionais (Finlon et al., 2015; Izard et al., 2008a). Outros autores defendem que promoção do conhecimento emocional, potencia, por si só, o aumento do conhecimento e uso de estratégias de regulação emocional (Denham, et al., 2007; Denham et al., 2012; Barret e Campos 2001; citados em Vale, 2012), um aumento das competências emocionais (Izard et al., 2008b), uma variável mediadora do aumento de de competências sociais (habilidades socais) e o uso adequado das emoções (Alves e Cruz, 2016; Denham et al., 2012; Izard, et al., 1999-2000; Trentacosta e Fine 2010).

De facto, muitas variáveis parecem ter contribuído, para que os resultados obtidos apontem para uma possível efetividade do projeto no desenvolvimento de competências emocionais e sociais das crianças naquele contexto particular. O estudo realizado, assenta numa base teórica robusta, empiricamente sustentada, podendo ser uma abordagem alternativa e efetiva aos programas de aprendizagem socioemocional, mesmo trabalhando apenas um domínio do desenvolvimento global da criança (Durlak et al., 2011). Por outro lado, o presente estudo permite uma reflexão acerca da importância da formação e de uma autoavaliação contínua das competências emocionais e sociais do dinamizador na implementação do projeto. De acordo com Cadima, Tiago, Guedes, Leal e Matos (2016) e Bandura (1977) o educador é um modelo e moderador de aprendizagens emocionais deliberadas e implícitas, que podem ser facilitadores na aquisição e desenvolvimento de competências socioemocionais (CASEL, 2012; 2015). O dinamizador deve criar um



ambiente seguro, promotor de uma exploração autónoma, promotoras relações sociais positivas (Denham et al., 2007). O trabalho por projeto, flexível e adaptado às características individuais e do grupo, que permita a construção, adequação e uso de materiais pertinentes e adequados á faixa etária, parece motivar, envolver e desenvolver nas crianças, um maior conhecimento emocional (CASEL, 2012; 2015; Izard et al., 2008a; Izard, et al., 2008b; ME, 2016). Neste sentido, o atual projeto parece ter contribuído para uma maior compreensão da importância dos materiais, linguagens e dinâmicas que vão de encontro aos interesses e necessidades das crianças, para promover competências emocionais e sociais. Por outro lado, e tendo em conta que as emoções têm um substrato, biológico (neuro-fisiológico; neuro-endócrino), um substrato psicológico e social (Belzung, 2007), têm um papel relevante em diferentes competências: na tomada de decisão responsável (Damásio 2011), no processamento de informação social, facilitando a compreensão e processamento cognitivo dos estímulos sociais e uma comunicação social adaptada (Izard, et al., 2008b; Lemerise & Arsenio, 2000), um maior conhecimento emocional de si e dos outros, parece promover a habilidade de regular as emoções aumentando a competência da autogestão (CASEL, 2012; Izard, et al., 2008b) e o desenvolvimento de relações interpessoais positivas (Izard et al., 2008b; Izard et al., 2011). Uma intervenção focada nas emoções parece promover diferentes domínios ASE propostos pelo CASEL (2012).

Como todas as investigações, face aos constrangimentos com que os investigadores se confrontam ao longo do processo, após um distanciamento temporal do processo de intervenção e uma reflexão crítica a partir do estado da arte, emergem sempre limitações que de seguida, de forma sintética se irão apresentar:

(a) O desenho de investigação utilizado nesta intervenção apresenta-se aos “olhos” da linguagem científica, nomeadamente ao paradigma positivista e pós-positivista, como uma abordagem pouco sustentada, por a ausência de um grupo de controlo. Assume-se que a presente investigação tem a limitação de um design misto, onde se desenvolveu um estudo exploratório, não experimental, apenas com o grupo de intervenção, onde foi realizado um pré e pós-teste mas, ao não haver um grupo de controlo, não se poderão atribuir os resultados obtidos no pós-teste à intervenção, mas a outras variáveis do desenvolvimento;

(b) A duração da intervenção de apenas de três meses e condensada (com duas sessões semanais de cerca de 90 minutos – devido a constrangimentos institucionais do processo de planificação - também se aponta como uma limitação (Pinto & Raimundo,

2016). De preferência, uma intervenção para produzir resultados sustentados ao longo do tempo, deverá ter como mínimo a duração de seis meses, com sessões semanais ou quinzenais (Menezes, 2010);

(c), O grupo de participantes, para além de reduzido, é de conveniência, a que se acrescenta a subjetividade do indivíduo, enquanto investigador, avaliador e implementador, é outra limitação do estudo que deve ser sublinhada (Almeida & Freire 2007; Martins, 2011);

(d) Por fim, salienta-se que, apesar da utilização de vários instrumentos diversificados de medida: quantitativos e qualitativos, o facto de ser um grupo reduzido de participantes (20 crianças, 14 pais, 2 educadores e o investigador principal) os resultados não poderão ser reveladores da eficácia da intervenção.

#### Possíveis direções neste campo de investigação em Portugal:

Tendo em conta a relevância de uma intervenção precoce baseada nas emoções, em idades do pré-escolar, futuros estudos devem seguir uma metodologia de investigação mais sustentada, com um design experimental ou quase experimental, alargado a diferentes áreas geográficas (centros urbanos e centros rurais), com diferentes níveis socioeconómicos e culturais, controlando diferentes variáveis (género, nível socio cultural e económico, idade, desenvolvimento da linguagem). Incluir numa avaliação pré e pós intervenção uma avaliação *follow up*, com o intuito de avaliar os resultados a longo prazo. O estudo incidiu sobre o conhecimento de quatro emoções básicas, propõem-se que futuras investigações, inclua emoções complexas, emoções secundárias ou sociais (Belzung, 2007), e que se desenvolva numa linha temporal mais alargada (CASEL, 2012). Futuros projetos de investigação na intervenção precoce baseado nas emoções, podem se basear numa abordagem multinível: medidas universais, desenhado tendo em contas as particularidades de um ambiente e partindo das necessidades e características do grupo; medidas seletivas, adaptado para colmatar necessidades de desenvolvimento emocional e social em pequenos grupos; medidas adicionais, adaptado para colmatar dificuldades acentuadas e persistentes de desenvolvimento emocional, a nível individual (Decreto-Lei nº 54/2018).

Por fim, este projeto de investigação poderá constituir-se como mais um modesto contributo para a investigação em Portugal, proporcionando uma reflexão exploratória da relevância de uma intervenção precoce nas emoções, para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais das crianças e suas repercussões no desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida!

## Referências Bibliográficas:

- Abe, J. A. A., & Izard, C. E. (1999). A longitudinal study of emotion expression and personality relations in early development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 566-577. doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.566
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2008). Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE). In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* [CD]. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves, D., & Cruz, O. (2016). Assessment of children's emotion skills: Uma escala de avaliação do conhecimento emocional em crianças (pp.83 – 106). In A. M. Pinto, & R. Raimundo (Coords.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler Edições, Lda.
- Al-shanawani, H., M. (2019). *Evaluation of Self-Learning Curriculum for Kindergarten Using Stufflebeam's CIPP Model*. Journals.sagepub, 1-13.  
doi: 10.1177/2158244018822380.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bates, J. E., Goodnight, J. A., & Fite, J. E. (2008). Temperament and Emotion. In E. Lewis, M. Haviland-Jones, J. M. Barrett, L. F. *Handbook of Emotions* (pp. 485-496). New York: The Guilford Press.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid Times: Living in na Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity.
- Belzung, C. (2007). *Biologia das emoções*. Lisboa: Edições Piaget.
- Bowlby, J. (1980). Attachment and loss: Vol. 3. *Loss, sadness, and depression*. New York: Basic Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2) (pp. 77-101). Retirado do sítio: <https://core.ac.uk/download/pdf/1347976.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development. Readings on the development of children*. (Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cadima, J., Tiago, F., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos

- educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 3 (XXXIV): 235-248. doi: 10.14417/ap.1079
- Campos, J., & Barrett, K. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. In C. Izard, J. Kagan & R. Zajonc (Eds.). *Emotions, Cognition & Behaviour* (pp. 229-263). New York: Cambridge University Press.
- Camras, L. A., & Allison, K., (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9, 84-94.
- Castro, V.L., Cheng, Y., Halberstadt, A. G., & Grühn, D. (2016). EUREKA! A Conceptual Model of Emotion Understanding. *Emot Rev.*, 8 (3) 258-268. doi: 10.1177/1754073915580601
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 1(XXXIV), 61-72. doi: 10.14417/ap.966.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *Effective social and emotional learning programs: preschool and elementary school edition*. Retirado do sítio da CASEL: <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *The 2015 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs-middle and high school edition*. Retirado do sítio da CASEL: <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI), 407-424.
- Craig, A. D. (2008). Interoception and Emotion A Neuroanatomical Perspective. In E. Lewis, M. Haviland-Jones, J. M. Barrett, L. F. *Handbook of Emotions* (pp. 272-288). New York: The Guilford Press.
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations Between Preschoolers' Social-Emotional Competence and Preliteracy Skills. *Infant and Child Development*. doi: 10.1002/icd.1899.
- Damásio, A. (2011). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. (1ª ed. rev.) Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores.

- Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação*. Diário da República: 1ª série, Nº 129 (2018). <https://dre.pt/application/conteudo/115652961> Acesso em 17 de julho de 2019.
- Decreto-lei nº 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação*. Diário da República: I série, Nº 129 (2018). <https://dre.pt/application/conteudo/115652961> Acesso em 17 de julho de 2019.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The Socialization of Emotional Competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*, (pp. 614-637). New York: Guilford Press.
- Denham, S.A., Basset, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Gralling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, 26 (4), 667-679. doi.org/10.1080/02699931.2011.602049.
- Desseilles, M., Pichon, S., & Vuilleumier, P. (2012). Regulação das emoções e processos atencionais. In Mikolajczak, M., & Desseilles M., *Tratado de regulação das emoções* (pp. 107-139). Lisboa: Edições Piaget.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564. x.
- Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. E. (2009). La Inteligencia Emocional como una Habilidad Esencial en la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Fernandes, D. (2011). Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável*, (pp. 185-208). Pinhais, PR: Editora Melo.
- Finlon, K. J., Izard, C. E., Seidenfeld, A., Johnson, S. R., Cavadel, E. W., Ewing, E. S. K., & Morgan, J. K., (2015). Emotion-based preventive intervention: Effectively promoting emotion knowledge and adaptive behavior among at-risk preschoolers. *Development and Psychopathology* 27(4 0 1): 1353–1365. doi:10.1017/S0954579414001461

- Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (2008). Social Functions of Emotion. In E. Lewis, M. Haviland-Jones, J. M. Barrett, L. F. *Handbook of Emotions* (pp. 456-468). New York: The Guilford Press.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Anônimo do século XX. A construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (orgs.). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp.293-328). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Freitas-Magalhães. A. (2011). *O Código de Ekman: o Cérebro, a Face e a Emoção*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Frijda, N. H. (2008). The Psychologists' Point of View. In E. Lewis, M. Haviland-Jones, J. M. Barrett, L. F. *Handbook of Emotions* (pp. 68-87). New York: The Guilford Press.
- Frye, A. W., & Hemmer, P. A. (2012). Program evaluation models and related theories: *AMEE Guide No. 67, Medical Teacher*, 34:5, (pp.288-299) doi:10.3109/0142159X.2012.668637.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6- 7), 466-474. doi: 10.1037/0003-066x.58.6-7.466
- Jones, J., Gebelt, J., & Stapley, C. (1999). As questões do desenvolvimento da emoção. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia* (pp. 289-311). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Harris. P. L. (2008). Children's Understanding of Emotion. In E. Lewis, M. Haviland-Jones, J. M. Barrett, L. F. *Handbook of Emotions* (pp. 320-331). New York: The Guilford Press.
- Howit, D. (2010). *Introduction to Qualitative Methods in Psychology*. Edinburgh: Pearson.
- Izard, C. E., Schultz, D., Fine S. E., Youngstrom, E., & Ackerman, B. P. (1999-2000). Temperament, Cognitive Ability, Emotion Knowledge, and Adaptive Social Behavior. *Imagination, Cognition and Personality*, 24(4) 305-330. New York: Baywood Publishing Co., Inc.
- Izard, C., King, K., Trentacosta, C., Morgan, J., Laurenceau, J., Krauthamer-Ewing, E., & Finlon, K. (2008a). Accelerating the development of emotion competence in Head

- Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology*, 20(1), 369-397. doi:10.1017/S0954579408000175.
- Izard, C. Stark, K. Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008b). Beyond Emotion Regulation: Emotion Utilization and Adaptive Functioning. *Child Development perspectives*, 2, 3 (pp.156-163).
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion Knowledge, Emotion Utilization, and Emotion Regulation. *Emotion Review*, 3, 1, (pp. 44-52). USA: SAGE Publications and The International Society for Research on Emotion. doi: 10.1177/1754073910380972.
- Kensinger, E. A., & Schacter D. L. (2008). Memory and Emotion. In E. Lewis, M. Haviland-Jones, J. M. Barrett, L. F. *Handbook of Emotions* (pp. 68-87). New York: The Guilford Press.
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Assembleia da República.* Diário da República, 1ª Serie Nº 34 (1977). <https://dre.pt/application/conteudo/561219>. Acesso em 23 de julho de 2019.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processin. *Child Development*, 71, 1, pp. 107-118. doi: 0009-3920/2000/7101-0013.
- Llenas, A., (2018). *O Monstro das cores* (5ª republicação, Trad. Penguin Random House). Lisboa: Grupo Editorial Unipessoal, Lda.
- Martins, C. (2011). Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS: *Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbros Edições.
- Martins, E. C., Osório, A., Veríssimo, M., & Martins, C. (2016). Emotion understanding in Preschool Children: The role of eecutive functions. *International Journal of Behavioral Development*, 40, (I), (pp. 1-10). UK: Sagepub. doi: 10.1177/0165025414556096.
- Menezes, I., (2010). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica* (2ª ed). Oliveira de Azeméis: Livpsic/Legis Editora.
- Mikolajczak, M., & Desseilles M., (2014). *Tratado de regulação das emoções*. Lisboa: Edições Piaget.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Lisboa:

[http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf). Acesso em 2 de agosto de 2019.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2014). *Investir na Prevenção e Promoção da Saúde Mental em Contexto Educativo*. Lisboa. [http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/investir\\_na\\_prev\\_e\\_prom\\_da\\_sp\\_em\\_c\\_edu.pdf](http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/investir_na_prev_e_prom_da_sp_em_c_edu.pdf) Acesso em 26 de junho de 2019.

Organização Mundial de Saúde, (2005). Livro de Recursos da OMS sobre Saúde Mental, Direitos Humanos e Legislação: *Cuidar, sim - Excluir, não*. Genebra: Suíça. [https://www.who.int/mental\\_health/policy/Livroderecursosrevisao\\_FINAL.pdf](https://www.who.int/mental_health/policy/Livroderecursosrevisao_FINAL.pdf) Acesso em 6 de julho de 2019.

Parke, R. (1994). Progress, paradigms and unresolved problems: a complementary on recent advances in our understanding of children's emotion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 157-169.

Pinto, A. M., & Alvarez, M. (2016). Avaliação de programas: modelos e aplicações aos programas de aprendizagem sócio emocional. In A. Marques Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências sócio-emocionais em Portugal* (pp. 199-226). Lisboa: Coisas de Ler.

Pinto, A. M., & Raimundo., R. (2016). Quadro de estudo da aprendizagem socioemocional: evolução e desafios. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Coord.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 291-320). Lisboa, Portugal: Coisas de Ler.

Queirós, M. (2016). *Inteligência Emocional - Aprenda a ser Feliz*. Porto: Porto Editora.

Raimundo, R., & Pinto, A. M. 2016). "Devagar se vai ao Longe": Síntese dos resultados relativos à eficácia e à qualidade da implementação de um programa de Aprendizagem Socioemocional no 1º ciclo (pp.321-346). In A. M. Pinto, &R. Raimundo (Coords.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler Edições, Lda.



- Rainville, P., Bechara, A., Naqvi, N., & Damásio, A. R. (2006). Basic emotions are associated with distinct patterns of cardiorespiratory activity. *International Journal of Psychophysiology*, 61, (pp. 5-18). Elsevier. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2005.10.024.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Saarni, C. (2008). The Interface of Emotional Development with Social Context. In E. Lewis, M. Haviland-Jones, J. M. Barrett, L. F. *Handbook of Emotions* (pp. 332-347). New York: The Guilford Press.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning. *A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*. Vancouver, B.C.: University of British Columbia.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology In The Schools*, 49(9), (pp.892-909). doi: 10.1002/pits.21641.
- Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., Lemos, M., & Cruz, O. (2012). *Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento – Versão para Pais (EHSPC-P)*. Versão para investigação não publicada. FPCEUP.
- Soufre, L. A. (1995). *Emotional Development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. São Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review. *Soc Dev*, 19 (1), 1-29.
- Vale, V. M. S. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Coimbra: Coimbra.

- Vasconceles, T., (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Webster-Stratton, C., & Herman, K. (2016). *Os anos incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade* (5ª Ed, Trad. Maria Isabel Donnas Borro). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Yoder, N., & Devaney, E., (2015). Social and Emotional Learning Practices: A Self-Reflection Tool for Afterschool Staff. *American Institute for Research*. USA: Beyond the Bell. Retirado de: [www.beyondthebell.org](http://www.beyondthebell.org).
- Young, I. Leger, L. S., & Blanchard, C. (2013). Health-promoting schools: working in partnership to address global needs, a collaboration leading to the production of practical tools for practitioners. *IUHPE – Global Health Promotion*. 20, 4 122-127. doi: 10.1177/1757975913501005.
- Youth Program Quality Assessment, 2012. Retirado do sítio: <http://cypq.org/printpdf/458>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.
- Zins, J., E., & Elias, M., J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 17(2-3) (pp. 233-255). doi: 10.1080/10474410701413152.

## **ANEXOS:**

**ANEXO A: Pedidos de autorização**

**Anexo B: Instrumentos de recolha dados e avaliação, formativa e sumativa, do estudo de investigação.**

**Anexo C: Manual descritivo: “Os sentidos das Emoções”.**

## **ANEXO A: Pedidos de autorização**

Exmo Srº Drº XXXXXXXXXX

**Assunto:** Proposta – “Os Sentidos das Emoções” – Projeto Psicoeducativo de Desenvolvimento emocional, para implementação na Escola EB 1 Nº2 Gueifães.

A investigação proposta denominada “*Os Sentidos das Emoções*” – Projeto Psicoeducativo de Desenvolvimento Emocional” enquadra-se no âmbito da Tese de Mestrado em Psicologia, a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O Projeto “*Os Sentidos das Emoções*” tem por base a tipologia de programas de aprendizagem socio-emocional (CASEL, 2012), e o modelo *Emotion-Based Intervention for Young Children* reconhecendo a importância da literacia emocional como competências essenciais para um desenvolvimento pessoal e social adaptado às exigências dos contextos sociais e educativos onde a criança interage.

Partindo da questão inicial de investigação: Em que medida a implementação de um projeto de conhecimento emocional – promove o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, o projeto tem como objetivos:

- a) Desenvolver atividades que permitam aprofundar e alargar os conhecimentos acerca de diferentes emoções básicas; Alegria, Tristeza, Raiva e Medo e
- b) Promover através do jogo faz de conta oportunidades para expressar e interpretar, de forma adequada, estados emocionais em si e nos outros.

No que diz respeito aos participantes a escolha recai em crianças que frequentam o Pré-escolar. Considera-se pertinente intervir nesta fase de desenvolvimento na medida em que se poderá criar oportunidades onde as crianças, através do jogo simbólico, podem desenvolver competências cruciais para uma maior eficácia nos relacionamentos sociais e futuras demandas educativas nos diferentes contextos onde interage. A promoção deliberada da aquisição e desenvolvimento destas competências; expressar e Identificar emoções, é promover o desenvolvimento psicológico global das crianças.

Pretende-se iniciar a intervenção psicológica de desenvolvimento socioemocional no presente ano letivo 2018/2019 Durante todo o terceiro período abril-junho com uma periodicidade semanal. A aplicação dos instrumentos de avaliação (questionários pré e pós teste), e implementação da intervenção é da responsabilidade do aluno Helder Teixeira orientado pelo Prof. Doutor Carlos Manuel Gonçalves.

Esta investigação, um estudo exploratório, segue uma metodologia mista, onde se pretende avaliar num mesmo grupo, e em dois momentos diferentes, o impacto do projeto no aumento do conhecimento emocional e desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

De realçar, que serão efetuados todos os procedimentos necessários e de acordo com os requisitos do Agrupamento das Escolas da Maia, e a formulação do consentimento informado dirigido aos pais para a autorização de participação na implementação do projeto (grupo experimental). Sublinho a minha disponibilidade para qualquer esclarecimento.

Porto, 11 de março de 2019

---

(Helder Daniel Moreira Pinto Teixeira)

Figura 2: Pedido de autorização

Caros Pais e/ou Encarregados de Educação

Projeto “*Os Sentidos das Emoções*” – *Projeto Psicoeducativo de Desenvolvimento Socioemocional* para implementação no Jardim de Infância da Escola EB 1 N° 2 de Gueifães, no Grupo F, surge no âmbito da Tese de Mestrado em Psicologia, a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O projeto “Os Sentidos das Emoções” tem como objetivos:

- c) Desenvolver atividades que permitam alargar os conhecimentos acerca de diferentes emoções básicas e experienciar, expressar e interpretar, de forma adequada, estados emocionais em si e nos outros.
- d) Promover competências emocionais e sociais.

Considera-se pertinente intervir nesta fase de desenvolvimento na medida em que se poderá criar oportunidades onde as crianças, através do jogo simbólico, podem desenvolver competências cruciais para uma maior eficácia nos relacionamentos sociais e futuras demandas educativas nos diferentes contextos onde interage. A promoção deliberada da aquisição e desenvolvimento destas competências; Experienciar, Expressar, Identificar emoções, em nós e nos outros, é promover o desenvolvimento psicológico global das crianças.

Desta forma venho auscultar o vosso interesse na participação do(s) vosso(s) educando(s) na participação neste projeto para ponderar a viabilidade da sua execução. Realço a minha disponibilidade para qualquer esclarecimento através do e-mail [hdmpteixeira@gmail.com](mailto:hdmpteixeira@gmail.com).

Com os melhores cumprimentos,

Helder Teixeira.

Porto, 18 de março de 2019

---

(Helder Daniel Moreira Pinto Teixeira)

Figura 3: Consentimento Informado

Exmo.(as) Senhor(as) Encarregado(as) de Educação,

No âmbito da Tese de Mestrado em Psicologia, a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, do discente Helder Teixeira, orientado pelo Professor Carlos Gonçalves e com a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas da Maia, encontra-se a desenvolver um projeto de Desenvolvimento Socioemocional direcionado ao Pré-escolar – Grupo F denominado – “*Os Sentidos das Emoções*” – *Projeto Psicoeducativo de Desenvolvimento Socioemocional*.. Este projeto será implementado com uma periodicidade semanal durante o 3º trimestre do presente ano letivo (2018/19).

Deste modo, solicitamos a sua colaboração através da autorização da participação do/a seu/sua educando/a em todas as atividades a realizar no projeto supramencionado. Sublinhamos que é assegurada a confidencialidade de todos os dados obtidos e estes serão apenas utilizados para efeitos da investigação em curso.

Agradecemos a atenção dispensada, estamos ao dispor para esclarecer qualquer questão que considere pertinente.

Atenciosamente

Porto, 18 de março de 2019

---

Helder Daniel Moreira Pinto Teixeira

Eu,-----, Encarregado de  
Educação do/a aluno/a -----

tomei conhecimento e autorizo que o meu/minha educando/a participe no “– “*Os Sentidos das Emoções*” – *Projeto Psicoeducativo de Desenvolvimento Socioemocional*” que está a ser desenvolvido pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto em colaboração com a Escola Básica nº2 de Gueifães.

Assinatura do Encarregado de educação

---



**Anexo B: Instrumentos de recolha dados e avaliação, formativa e sumativa, do estudo de investigação.**

**Figura 1: Diário de bordo:** sessão nº \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Nesta sessão de desenvolvimento emocional foram realizadas as seguintes atividades:

As atividades realizadas tiveram como objetivos:

**No cômputo geral avalio a minha participação**

Muito Bom ☐ Bom ☐ Suficien ☐ Insuficien ☐

**Avalio a participação do grupo**

Muito Bom ☐ Bom ☐ Suficien ☐ Insuficie ☐

### **1) Reflexão acerca das práticas sócio emocionais.**

**1** não implementei **2** tive dificuldades em implementar **3** implementei razoavelmente bem **4** implementei bem

<b>Resolução de problemas centrado no grupo.</b>		<b>Comentários</b>
Estabeleceram-se normas e consequências no início do programa e todos concordaram.		
Promovi a sugestão e consequências lógicas quando as regras não foram cumpridas.		
Fui consistente na implementação das regras e consequências acordadas.		
Tentei compreender os fatores ambientais e comportamentais que pudessem ser a causa de problemas de comportamento no projeto.		
Ensinei aos participantes estratégias para lidarem com as emoções que estão a afetar o seu foco na atividade.		
Modelei estratégias que ajudaram os participantes a monitorizar e regular as suas emoções.		

<b>Linguagem</b>		<b>Comentários</b>
Promovi comportamentos positivos encorajando os participantes quando exibiam boas habilidades sociais e emocionais		
Promovi o desenvolvimento e habilidades positivas encorajando os participantes quando se envolviam nas atividades do projeto.		
Deixei os participantes conhecer, com específicas afirmações, como é que os seus esforços levavam a resultados positivos.		

<b>Calor e suporte</b>		<b>Comentários</b>
Demonstrei que apreciava cada participante como indivíduo (contacto ocular apropriado, chamar pelo nome)		
Usei os interesses e experiências dos participantes do decorrer a atividade.		
Demonstrei aos participantes de como me interesse como e o que é que aprendem e os seus interesses.		
Deixo que os participantes saibam que não faz mal-estar errado (modelando, elogiando)		
Verifico se os participantes têm alguma preocupação acerca a atividade.		
Continuo com os participantes quando têm alguma preocupação ou questão.		
Crio uma estrutura no projeto onde os participantes se sentem incluídos e apreciados (oportunidade de partilhar com o grupo, reflexão)		

## 2) Reflexão acerca das práticas de implementação do projeto

1 não implementei 2 tive dificuldades em implementar 3 implementei razoavelmente bem 4 implementei bem

<b>Aprendizagem cooperativa/ grupo</b>		<b>Comentários</b>
Encorajo os participantes a trabalharem com os outros quando não conseguem realizar uma tarefa do projeto.		
Criei momentos/experiências onde os participantes podem aplicar habilidades sociais positivas.		
Criei oportunidades para partilharem o que estão a fazer e receber feedback dos outros.		
Providenciei espaço para a reflexão em grupo.		

<b>Discussões de Grupo</b>		<b>Comentários</b>
Ajudo os participantes a saber como escutar.		
Ajudo os participantes a saber como responder e aprender com os seus pares durante uma discussão/reflexão		
Ajudo os participantes a comunicar de forma eficaz os seus pontos de vista		
Promovo discussões de grupo acerca do conteúdo do projeto.		
Peço aos participantes para ouvir e pensar acerca as opiniões dos seus pares e quando concordam com os seus pares		

<b>Práticas Equilibradas</b>		<b>Comentários</b>
As práticas utilizadas providenciam oportunidades aos participantes para desenvolver diretamente novas habilidades enquanto estão envolvidos ativamente com o material do projeto.		
Tenho participantes que estão a trabalhar envolvidos em atividades que demoram mais do que uma sessão.		

Faço questões para estender o pensamento quando produzem respostas básicas.		
Utilizo múltiplas estratégias para envolver os participantes nas atividades do projeto.		
As atividades resultam em produtos ou performances tangíveis que pode ser partilhada com outras audiências.		

<b>Modelação prática feedback</b>		<b>Comentários</b>
Modelo e pratico novas habilidades com os participantes antes e lhes pedir para as fazer sozinhos.		
Demonstro os conceitos através de diferentes ferramentas.		
Trabalho individualmente com os participantes para os ajudar a melhorar.		
Dou um feedback específico frequentemente.		

### 3) Reflexão acerca das minhas competências sociais e emocionais

1 discordo fortemente 2 discordo 3 concordo 4 concordo fortemente

<b>Autoconhecimento /autoconsciência</b>				
Estou consciente das práticas que necessito melhorar para crescer enquanto profissional.	1	2	3	4
Consigo implementar de forma efetiva as atividades que realizei.	1	2	3	4
Geralmente estou consciente de como as minhas emoções, crenças, experiências podem influenciar as minhas reações emocionais e compreendo como isso tem impacto nas práticas com os participantes.	1	2	3	4
Compreendo de como as crianças respondem afetivamente às minhas emoções e comportamentos durante a atividade/projeto.	1	2	3	4
Estou consciente de como as minhas crenças e experiências afetam as minhas práticas com os participantes.	1	2	3	4

<b>Auto-gestão/Regulação Emocional</b>				
Continuamente apuro os meus objetivos para melhor implementar o projeto	1	2	3	4
Uso com estratégias (respiração, mindfulness) quando tenho reações emocionais fortes.	1	2	3	4
As estratégias de regulação quando eficazes ajudam a promover um ambiente positivo.	1	2	3	4
Modelo comportamentos para ajudar os participantes a regular as suas emoções durante as atividades	1	2	3	4

<b>Consciência Social</b>				
Para implementar práticas positivas, usualmente compreendo as perspetivas dos participantes e presto atenção aos seus estados emocionais durante as interações.	1	2	3	4
Tento compreender porque é que os participantes não estão a participar nas atividades.	1	2	3	4
Apoio com sucesso emoções positivas e respondo de forma adequada à expressão de emoções negativas	1	2	3	4
Atendo às semelhanças e diferenças (raça, cultura) que existem entre os participantes.	1	2	3	4

<b>Habilidades sociais/ Relacionamentos</b>				
Comuniquei de forma clara o que era esperado nas atividades, dirigindo às necessidades e forças dos participantes.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Ajudei de forma adequada a resolver os conflitos que emergiram durante as atividades.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Uso práticas sociais e emocionais do projeto para promover relações significativas entre os participantes e cultivar as suas competências socioemocionais.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**Aprendizagem/reflexão:**

**Sugestões de alteração das práticas realizadas:**

**Sugestões para as próximas atividades:**

(Construído, traduzido e adaptado pelo investigador; Yoder and Devaney, 2015)

Figura 2: Ficha de Sessão nº \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Tendo em conta as atividades planeadas e realizadas responda, usando a escala proposta e assinalando com um círculo (O), o número que indica a sua avaliação em relação à questão formulada. **Usando a escala proposta assinala com um círculo (O) o número que indica a sua avaliação em relação à questão.**

Mau	Insuficiente	Suficiente	Bom
1	2	3	4

1. Todas as atividades previstas foram realizadas?.....	1	2	3	4
2. O tempo despendido para cada atividade foi justado aos objetivos propostos? .....	1	2	3	4
3. O material usado foi pertinente e em quantidade suficiente para a realização da atividade?.....	1	2	3	4
4. A linguagem foi adequada às diferentes faixas etárias do grupo?.....	1	2	3	4
5. A linguagem foi clara e objetiva tendo em conta as atividades planeadas?.....	1	2	3	4
6. As crianças envolveram-se de uma forma autónoma nas atividades?.....	1	2	3	4
7. Ao longo das atividades registaram-se interações criança-criança?.....	1	2	3	4
8. Ao longo das atividades registaram-se interações criança-adulto?.....	1	2	3	4
9. As atividades implementadas foram pertinentes para os objetivos gerais do projeto? .....	1	2	3	4
10. Os objetivos específicos foram alcançados? A) .....	1	2	3	4
11. B) .....	1	2	3	4
12. C).....	1	2	3	4
13. D) .....	1	2	3	4

**Aspetos positivos da sessão:**

**Aspetos negativos da sessão:**

**Recomendações e/ou sugestões para as sessões seguintes:**

(Contruída e Adaptado de; Youth Program Quality Assessment 2012, Yoder & Devaney, 2015)

### **Figura 3: Questionário Pais**

1. Na sua opinião, considera pertinente que projetos de desenvolvimento focado nas emoções, e/ou focado nas aprendizagens socioemocionais, façam parte integrante das práticas no ensino pré-escolar?

2. Em que medida considera que a participação da/o sua/seu educanda no projeto “Os sentidos das Emoções” contribui para o seu desenvolvimento emocional e social?

2.2 Enumere alguns comportamentos ou verbalizações manifestadas pela/o sua/seu educanda que considera indicadores desse desenvolvimento emocional e social?

3. Tendo por base uma metodologia de projeto, as atividades implementadas pretenderam ir ao encontro das características das crianças, sendo flexíveis e adaptadas aos interesses individuais e do grupo. Em que medida sentiu que o/a seu/ educando/a estava entusiasmado/a, envolvido/ e interessado/a nas atividades que foram implementadas ao longo do projeto?

**Obrigado pela sua colaboração!**

### **Questionário. Equipa docente**

1- Na sua opinião considera que projetos de desenvolvimento focado nas emoções e/ou focado nas aprendizagens socio emocionais, deviam fazer parte integrante das práticas no ensino pré-escolar? Sem sim, justifique.

2- Em que medida considera que o projeto “Os sentidos das Emoções” contribui para o seu desenvolvimento emocional e social das crianças?

2.1- Se sim; enumere alguns comportamentos ou verbalizações manifestadas que considera como indicadores desse desenvolvimento?

3- Tendo por base uma metodologia de projeto, as atividades implementadas pretenderam ir ao encontro das características das crianças, sendo flexíveis e adaptadas aos interesses individuais e do grupo. Em que medida sentiu que, nos diferentes dias da semana em que não foram implementadas qualquer atividade do projeto, as crianças demonstraram estar entusiasmadas, envolvidas e interessadas nas atividades que foram implementadas ao longo do projeto?

**Obrigado pela sua colaboração!**

**Nota:** em conjunto com o questionário e da SSIS, foi enviado aos pais um breve documento a explicar a intenção e a importância de responder a este questionário e escala.

**Nota:** apesar de se apresentar as questões compiladas numa página, cada questionário era constituído por duas páginas, dando espaço para respostas mais elaboradas.

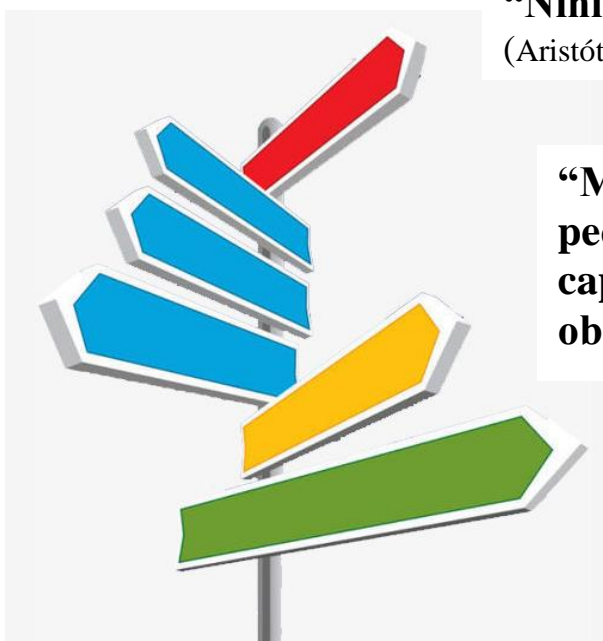
**Anexo C: Manual descritivo: “Os sentidos das Emoções”.**



## OS SENTIDOS DAS EMOÇÕES !



**“Nihil in intellectu nisi prius in sensu”**  
(Aristóteles)



**“Meu caro, não esqueçamos que as pequenas emoções são os grandes capitães das nossas vidas e a esses obedecemos sem saber.”** (Van Gogh, 1880)

**Manual descritivo do projeto: “Os sentidos das emoções”**

**2018/2019**

## **“Os Sentidos das Emoções”**

“Os sentidos das emoções” é um projeto piloto, desenhado e implementado no jardim de infância da EB 1 nº2 de Gueifães, que tem como objetivo primeiro, promover o conhecimento emocional de quatro das emoções básicas, alegria, tristeza, raiva e medo. Como objetivos específicos; reconhecer e interpretar as suas emoções e as dos outros em diferentes situações sociais, aumentar o léxico emocional, reconhecer comportamentos emocionais em diferentes contextos, identificar e compreender as emoções no que diz respeito à sua expressão e causas associadas a esse comportamento emocional.

O grupo alvo é composto por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos a frequentar o pré-escolar, a escolha do grupo que usufruiu da intervenção foi feita por conveniência.

O trabalho de projeto permitiu flexibilidade na escolha e adaptação das atividades às necessidades e características do grupo. Permitiu extrapolar o tema, as emoções, para outras aprendizagens essenciais ao desenvolvimento psicológico global dos indivíduos; maior consciência do seu corpo através dos sentidos, modulação das emoções nas interações espontâneas que ocorreram em contexto de sala e recreio, e promover, quando pertinente, outras áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, nomeadamente artes visuais e jogo dramático, funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, organização e tratamento de dados e consolidação do número e operações.

Em suma o trabalho por projeto, em contraposição a uma lógica de programa, pode e deve alargar a intencionalidade educativa, melhor dito intencionalidade psicopedagógica, a uma ampla gama de conteúdos sem perder o foco no tema a ser construído numa dialética partilhada.

A integração e articulação de, e com, outros contextos de relação onde a criança está inserida, é de uma importância fulcral para promover experiências que permitam alargar e partilhar vivências emocionais, promotoras de uma relação e desenvolvimento emocional nos diferentes atores e em diferentes contextos. Variável fundamental para consolidar o crescimento e desenvolvimento psicológico da criança.

Sustentado por diferentes abordagens teóricas; modelo bio ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1994), teoria da aprendizagem social de Bandura (1977), uma visão psicoevolucionista e sociocontrutivista do desenvolvimento e maturação emocional (Belzung, 2007), e o modelo Social Emotional Learning (SEL); quadro conceptual de referência para a promoção de competências emocionais e sociais (CASEL, 2013,2015); o projeto de investigação teve como pedra angular o modelo de intervenção precoce, para crianças, baseado nas emoções discretas (Emotion-Based Intervention for Young Children; Izard, Stark, Trentacosta, & Schultz, 2008).

Não perdendo de vista a criança, centro gravitacional de todos o processo, contextualizada num desenvolvimento paralelo e transversal à sua faixa etária, entendemos que promover e implementar boas práticas educativas; onde o jogo, a brincadeira, a imaginação, a curiosidade, o sentimento de espanto e novidade, o pensamento livre, e a autonomia são os principais motores de desenvolvimento psicológico da criança enquanto indivíduo em co-contrução da sua identidade. Por outras palavras, é compreender, e permitir, que é este o momento onde elas podem e devem ser crianças na sua plenitude. Não obstante, é da nossa responsabilidade, enquanto profissionais da psicologia ou da pedagogia, proporcionar uma estrutura e um ambiente seguro que promova a autonomia e confiança para a criança se envolver, crescer e desenvolver dentro das atividades propostas.

Foi nesta lógica e perspetiva que foi desenhado e vivido o projeto, “Os sentidos das Emoções”, que passo a apresentar.

## Cronograma: “Os Sentidos das emoções”

Cantinho do Sossego	Sessões	Sentidos	Emoções	Atividades	Objetivos gerais
	1ª	Técnicas de respiração.		“Os monstros” “As nossas Regras”	Apresentar o tema do projeto “Os sentidos das emoções”. Estabelecer regras de convivência de grupo.
	2ª			“Respirar acalma” “O meu monstinho de estimação”	Focar a atenção através da respiração. Apresentar e familiarizar com o projeto “Os sentidos das Emoções.”
	3ª	Olfato	Alegria	“Mmmm que cheirinho” “O monstro bem-disposto” “A Alegria também tem família”	Focar a atenção no olfato / Acalmar no início de cada sessão. Identificar e compreender a emoção Alegria no outro (e no próprio).
	4ª			“Mmmm que cheirinho” “Era uma vez” “O meu monstinho de estimação” *	Focar a atenção no olfato / Acalmar no início de cada sessão. Situações Emocionais e comportamentos emocionais: - Identificar a emoção alegria - Colocar-se na perspetiva das personagens.
	5ª	Tato	Tristeza	“O monstinho também que festinhas” “A nuvem Triste” “A tristeza também tem família.”	Focar a atenção no tato / Acalmar no início de cada sessão. Identificar e compreender a emoção tristeza no outro (e no próprio).
	6ª			“O monstro quer festinhas!” “Sou um detetive” “O meu monstinho de estimação” *	Focar a atenção no tato / Acalmar no início de cada sessão. Situações Emocionais e comportamentos emocionais: - Identificar a emoção tristeza. - Colocar-se na perspetiva das personagens.
	7ª	Visão	Raiva	Olha com atenção!” “Que rrrrrraiva!” “A família da raiva”	Focar a atenção na visão. Identificar e compreender a emoção raiva no outro (e no próprio).
	8ª			“Olha com atenção!” “Às vezes fico furioso!” “O meu monstinho de estimação” *	Focar a atenção no tato. Situações Emocionais e comportamentos emocionais: - Identificar a emoção tristeza. - Colocar-se na perspetiva das personagens.
	9ª	Audição	Medo	“Escuta e diz-me” “Quem tem medo de...monstro?” “A família do medo”	Focar a atenção na audição. Identificar e compreender a emoção medo no outro (e no próprio).
	10ª			“Escuta e diz-me” “O monstro vai contar um segredo!” “O meu monstinho de estimação” *	Focar a atenção na audição. Situações Emocionais e comportamentos emocionais: - Identificar a emoção tristeza. - Colocar-se na perspetiva das personagens.
	11ª	Paladar		“O baú das emoções!”	Comportamentos emocionais; identificar, compreender e expressar emoções.
	12ª			“Concurso: quem conhece as emoções?”	Situações emocionais; identificar, compreender e expressar emoções.
	13ª	Respiração		“O prato das emoções!”	Identificar as expressões faciais do medo, alegria, raiva e tristeza.

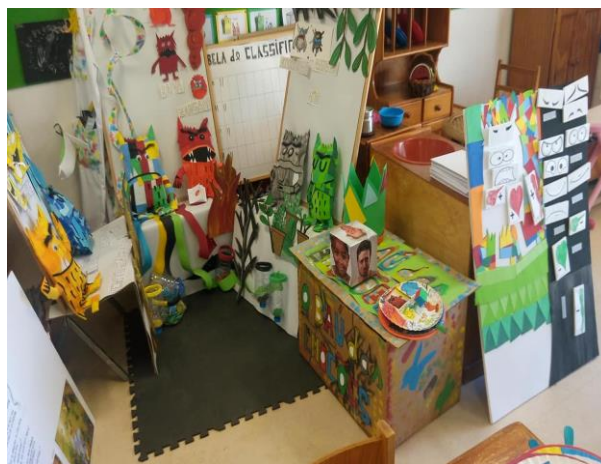
### **O cantinho do Sossego:**

É uma estrutura de suporte a todas as atividades que tem por base o Livro “O Monstro das Cores”; sendo preenchido ao longo do projeto. Deve ser um espaço apelativo que promova o jogo simbólico, o jogo faz de conta emocional. Um espaço dinâmico e interativo que proporcione momentos de brincadeira com os diferentes materiais apresentados e construídos para cada atividade; materiais apelativos á imaginação, curiosidade e experimentação. Um espaço que proporcione uma compreensão clara e diferenciada do tema a ser desenvolvido, promotor de novas aprendizagens e um desenvolvimento emocional co construído.

**Se assim iniciou:**



**assim acabou:**



Adaptado de “O monstro das cores” (Llenas, 2018)

### **1ª Sessão**

**Tema:** As emoções

**Atividades:** “Os monstros”

“As nossas Regras”

**Objetivos gerais:** Apresentar o tema do projeto “Os sentidos das emoções”.

Estabelecer regras de convivência de grupo.

**Objetivos específicos:** A) Introdução ao tema: Emoções

B) Desenvolver o léxico emocional.

C) Compreende e conhecer a importância das regras.

D) Promover a participação democrática no processo de decisão e formulação das regras.

E) Compreender e conhecer de forma clara as consequências se as regras forem quebradas.

**Protocolo: descrição da ação (Notas pessoais, preparação e treino para cada atividade).**

Com a bata das emoções e o livro o Monstro das Cores (Llenas, 2018) vou contar a história de forma dinâmica e pausada. A intenção é apresentar o projeto, isto é o tema as emoções e

como elas são importantes para a comunicação, (dar-nos bem uns com os outros), para a aprendizagem, ajuda-nos a aprender melhor, e para nos sentirmos bem (calmos, relaxados).

Todas as emoções são importantes, mas precisamos de as conhecer bem e organiza-las para as viver (expressar) da melhor maneira.

1- Depois da dramatização da história questões de integração:

- a) Qual foi a parte da história que mais gostaram?
- b) Que emoções é que conheciam, contem-me uma situação que se sentiram..., (existem muitas situações onde vocês se sentem...(emoção)....e cada um á sua maneira)?

Apresentar o monstro confuso, o nome escolhido pelo grupo foi Tobias. O Tobias está todo confuso...sabem porque está a sentir-se confuso?

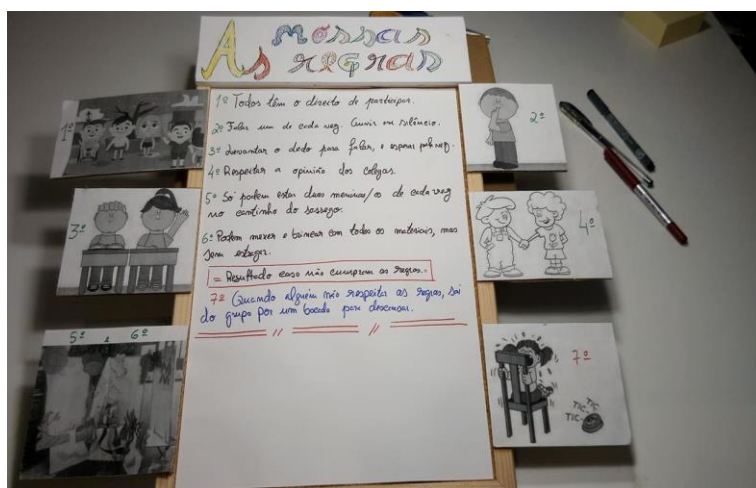
Ouvir as respostas e integrar a causa da confusão: Está-se a sentir confuso também porque está a conhecer novos amigos e como anda meio baralhado, nem sabe que emoções está a sentir.

Como é que vocês se sentem quando conhecem novos amigos?

Querem ajudar o Tobias a organizar e reconhecer as suas emoções?

- a) Aproveitando a natural confusão que se pode gerar, introduzir as regras. Assim como as emoções tem regras, nós vamos ter alguma regras para nos entendermos. **Nota:** formular as regras e consequências de forma democrática, deixando que o grupo tente dar ideias, e dando ideias para ver se concordam. Apontar as regras e fazer um quadro com as regras escritas e as imagens correspondentes.

**Fotos:**



## 2ª Sessão

**Tema:** As emoções

**Atividades:** “Respirar acalma”

“O meu monstrinho de estimação”

**Objetivos gerais:** Focar a atenção através da respiração.

Apresentar e familiarizar com o projeto “Os sentidos das Emoções.”

**Objetivos específicos:** A) Focar a atenção através a respiração.

B) Acalmar/relaxar no início de cada sessão.

C) Compreender a importância de falar sobre as emoções e sentimentos com os outros.

D) Conhecer a importância de identificar as emoções e sentimentos nos outros e em nós.

**Protocolo de respiração/descrição da ação** (adaptado da lição 6 do currículo *open circle* (2015).

- 1) Sentar as crianças em círculo e apresentar o monstro da calma...O monstro Tobias vai-nos ensinar duas técnicas para respirar devagarinho.
- 2) Perguntar às crianças para pensar em situações em que estão a relaxar, a descansar em casa. Como estão confortáveis no sofá, na cama ou sentados numa cadeira.
- 3) Pedir para descrever como se sentem quando estão a descansar? As pernas, os braços a respiração...e às vezes nem dão conta disso.

Agora vão aprender duas formas para acalmar a respiração: a do balão (partilhar um poster ou exemplificar com o balão. E a da flor apresentar o poster ou levar uma flor. Mas antes perguntar como respiram, pelo nariz ou pela boca, e para prestarem atenção à respiração início. **Balão**

- a) Pedir às crianças para se sentarem de maneira confortável, e para colocarem as mãos na barriga.
- b) Pedir para inspirar de forma calma e profunda, enchendo a barriga de ar como um balão.
- c) Pedir para expirar devagarinho, como se tivessem a deixar o ar do balão sair.

(pode-se utilizar a sequência 6 inspirar, 1 pára, 4 expirar, 2 pára (5 a 10 vezes a sequência apresentada)

(pode-se pedir para inspirar e expirar pelo nariz ou pela boca)

### **Flor**

- a) Pedir para inspirar pelo nariz como se tivessem a cheirar uma bela flor, respirar de forma calma e profunda enchendo a barriga.
- b) Expirar pela boca imitando o som “ahhhhh” baixinho.

É importante conhecer e praticar estas técnicas de respiração. Quando respiramos de forma calma aprendemos melhor, prestamos mais atenção aos outros, torna-nos melhores amigos. Mas é preciso treino, praticar muitas vezes a respiração para acalmar...é como desenhar as letras, jogar á corda ou futebol, ou mesmo andar de bicicleta. Precisamos de treinar para o fazer cada vez melhor.

Podemos treinar em casa, na escola, no carro quando vêm com os vossos pais para a escola, sem ninguém se aperceber, eu por exemplo às vezes tiro um minuto para respirar. Digo STOP respira, e nesse tempo começo por estar atento á minha respiração que por vezes está muito rápida e eu nem noto. Então começo a respirar mais lentamente acalmando-me.

### **Protocolo:**

**“O meu monstinho de estimação”:** (Notas pessoais; preparação e treino para cada atividade).

**Materiais:** Meias, cartão grosso, eva de diferentes cores, cartolina, botões, tecido, pompons de diferentes cores, olhos, lã de diferentes cores e espessura.

Nota: A preparação prévia da sala nesta atividade é essencial.

O meu monstinho Piruças já sabe identificar as emoções que ouvimos na história do Monstro das cores, até já sabe organizar essas emoções. Imaginem que ele até já ganhou como prémio todas as pulseiras das emoções. **(mostrar as pulseiras e perguntar)**

A Amarela corresponde a que emoção? ....

A Azul corresponde a que emoção? ....

A vermelha corresponde a que emoção? .... E a preta/meio cinzenta a corresponde a que emoção? ....

A verde corresponde à calma que não é bem uma emoção.

Quando nós identificamos e organizamos bem as nossas emoções e sentimentos, podemos perceber e dizer de forma mais clara aos outros o que estamos a sentir, dessa forma os outros podem nos compreender melhor. Assim como quando os outros expressam (mostram e dizem) bem as suas emoções e sentimentos nós os compreendemos melhor e podemos agir de forma diferente.

Vou-vos dar um exemplo, na segunda feira eu trouxe o Tobias para vos conhecer, quando cheguei a casa o Piruças virou-se para mim e disse estou com Raiva, estou zangado contigo Daniel. Levaste o Tobias para conhecer novos amigos e não me levaste contigo, e eu acho que merecia ir! (Fui vítima de uma injustiça).

Realmente o Piruças tinha razão eu pedi desculpa e disse-lhe que o trazia hoje...Cá está ele para vos conhecer. Ele é muito meu amigo e às vezes ajuda-me a organizar as emoções. Gostavam de ter um amigo como o Piruças???

**Dinamização de um diálogo entre o Piruças e o grupo, aproveitando para explorar as diferentes emoções.**

Então Piruças gostas-te de conhecer novos amigos? (voz diferente...)....

Já que és um perito em emoções faz lá uma cara de alegria...e de tristeza e de raiva e do medo.

### **NOTA:**

Dada a complexidade da atividade, a construção de cada criança do seu monstro de estimação, a atividade prolonga-se por quase todo o projeto.



Com o fantoche pretende-se continuar a apresentar as emoções, abordando a importância de identificarmos de forma adequada as nossas emoções e as emoções dos outros.

Assim como falar das nossas emoções de forma aberta não só aos adultos, como aos colegas e até mesmo ao “Piruças”. Tem como objetivo, também, ser um modelo externo, para a verbalização das emoções apontando em cada situação a causa.

Por exemplo estou triste porque..., Estou zangado porque....

A sua construção do nosso monstro de estimação, poderá proporcionar momentos em que as crianças possam exprimir (verbalizar) as emoções, promoção do léxico emocional, nas interações naturais em contexto de sala, ao mesmo que promovem a imaginação e as artes visuais/manuais.

Nota a posteriori: O diálogo que se criou entre o Piruças e o grupo foi muito produtivo e engraçado...acabou por ser uma forma de envolver o grupo no tema. Nesse dia iniciaram o processo de construção e foi uma atividade que eles estavam sempre a perguntar quando a iam fazer. No questionário que enviei para casa houve quem referisse que o fantoche (agora com um nome dado por os meninos) servisse de exemplo para expressar emoções



**Tema:** A alegria

**Atividades:** “Mmmm que cheirinho”

“O monstro bem-disposto”

“A Alegria também tem família”

**Objetivos gerais:** Focar a atenção no olfato.

Identificar e compreender a emoção Alegria no outro (e no próprio).

Desenvolver o léxico emocional.

**Objetivos específicos:** A) Focar a atenção nos aromas.

B) Acalmar no início de cada sessão.

C) Conhecer a função da alegria.

D) Nomear, identificar, reconhecer no próprio e nos outros a emoção alegria: expressões faciais e no corpo.



## E) Aumentar o Vocabulário emocional.

### **Descrição da ação: “Mmmm que cheirinho”** (Atenção focada no olfato)

Materiais: Rosas, Hortelã, Alecrim, Amores Perfeitos.

1ª Sentar as crianças em círculo, relembrar que na sessão passada nós aprendemos a prestar atenção à nossa respiração. Aprendemos duas estratégias a imaginar um balão, encher e a esvaziar a barriga, e a pegar numa flor e cheirar aprofundamento e como isso nos acalma.

2º O Monstro Tobias quando chegou a casa ia todo contente, ia alegre e disse-me - porque é que não levamos estas flores que estão aqui no meu quintal, para os nossos novos amigos sentirem o cheiro...para respirarem profundamente.

3º Distribuir as 4 espécies de flores pelas crianças e perguntar, qual é a nossa parte do corpo com que cheiramos... e como se chama esse sentido?

4º dar instruções para iniciarem a atividade, vão colocar a flor a frente do vosso nariz, e muito devagarinho vão inspirar, deitar o ar para dentro, (contar 4) ficam com o ar dentro e agora expiram (contar 1...6) repetir esta sequência 6 vezes...Só iniciam quando eu disser **agora.....no final dizer - podem abrir os olhos devagarinho.**

### **Descrição da Ação: “O Monstro bem-disposto”**

Materiais: Tobias alegre, Família do Tobias, quadro das emoções.

Nota: A preparação prévia da sala nesta atividade é essencial.

Como se lembram nós já conhecemos o Tobias confuso, o Tobias Calmo...e hoje vamos conhecer o Tobias Alegre.

Vou-vos contar um segredo, quando vínhamos para cá o Tobias estava muito bem-disposto, satisfeito, muito contente, estava sempre a falar dos novos amigos, que gostou muito de os conhecer e queria muito brincar com eles, saltar, jogar, estava radiante como o Sol. Até eu, ao ver que ele estava assim tão satisfeito, tão contente, a partilhar tudo o que tinha vivido, eu estava a ficar muito alegre, mais ...fiquei feliz porque sabia que também eu vinha brincar com vocês neste dia tao bonito e cheio de Sol.

#### Questão de grande Grupo:

- 1- Qual é a função das emoções, para que é acham que serve as emoções?
- 2- Qual é que acham que é a função da Alegria, isto é para que serve a alegria, como nos sentimos quando estamos alegres?

Reflexão em grande Grupo (completar as respostas dadas) Como os sinais de trânsito é importante conhecer a função das emoções, como as reconhecer e interpretar em nós e nos outros. Por exemplo o semáforo (apontar para o quadro) o vermelho manda-nos parar, o amarelo ter cuidado e o verde que podemos avançar, ou o sinal da passadeira (aponta um dos lugares onde podemos atravessar a estrada, mas também pode ter um sinal para parar ou atravessar (mas sempre com muito cuidado). As emoções também têm uma função (servem) semelhante, alertam para possíveis perigos, ou para coisas boas...dizem e mostram como nos sentimos e como os outros se sentem. Fazendo aproximar ou afastar.

Por exemplo a alegria serve para nos aproximarmos para estarmos uns com os outros...aceitar os outros, brincar, partilhar, vontade de abraçar, de falar com os amigos...geralmente pode demorar pouco tempo para isso temos que estar muito atentos.

**4º Quadro das Emoções:** <https://www.pinterest.pt/pin/589056826241621839/>

### **Alegria**

Vamos lá aprender a identificar e reconhecer a emoção da Alegria nos outros (e em nós).

Questão de Integração: Mas ajudem-me como é que vocês identificam a emoção nos outros?

Integrar e completar: expressões faciais, os gestos, a voz (mais alta mais baixa – tom de voz)

Antes de explicar e aprofundar o tema, apresentar o quadro das emoções e pedir para eles colocarem uma cara alegre...depois como se sente no corpo quando se está Alegre.

**Nota à posterior:** Esta atividade foi envolvente, toda a gente queria participar e criou dinâmicas criança-criança de reflexão, correção e exploração das expressões faciais, do que sentimos no nosso corpo.

**Expressões faciais:** podemos olhar para a testa, na alegria mantém-se lisa (sem rugas)

Para as sobrancelhas ficam normais.

Para os olhos na alegria ficam mais abertos e alongados, ficam cintilantes.

Para a boca. Na alegria ficamos com um sorriso grande os cantos da boca são puxados para cima e para o lado...podemos até dar gargalhadas e mostramos os dentes todos (Magalhães, 2011; Queirós, 2016).

**Sensações Físicas:** isto é o que sentimos no nosso corpo por exemplo sentimos o corpo leve e descontraído, a respiração mais lenta mais devagar, mas prolongada e o coração a bater, devagar, calmamente ...mas sem estamos muito alegres por alguma coisa em especial...também podemos ter o coração a bater de força os músculos cheios e energia, porque estamos á espera, ou encontramos, algo que nos deixa mesmo muito alegres (Magalhães, 2011; Queirós, 2016).

### **5º A família das emoções.**

Vamos ver conhecem os nomes da família da alegria...Conhecem algum?... digam então os nome que conhecem?

O Tobias alegre pode ter pequenas diferenças a sentir a emoção alegria, mais forte ou mais fraca...apresento-vos o seu primo contente, ele está-se a sentir um bocadinho menos do que o Tobias alegre...ele está contente porque estamos na primavera e está sol podemos brincar no jardim

O monstro Tobias está alegre porque está a brincar com vocês que são os seus novos amigos.

E a prima dele está entusiasmada, está um bocadinho mais do que alegre...porque está a chegar o seu aniversário e vai poder convidar todos os seus amigos que já não via há muito tempo, e? (alguém tem alguma ideia?)

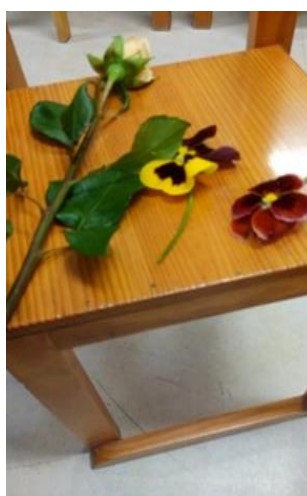
Mas podemos estar sossegados, satisfeitos, felizes, animados, eufóricos (que é muito alegres) uma palavra que se calhar nunca ouviram extasiados (nem cabemos de alegres)

Nota à posteriori: aumentar o léxico emocional, abordar a tonalidade (a intensidade) das emoções

#### **6º registo gráfico “A alegria, o monstro Alegre.” (material preparar a folha de registo)**

**Nota:** envolvimento dos pais: foi enviado para cada encarregado de educação um pequeno questionário. Uma primeira questão, (que se subdivide em 4 respostas), para relatarm por breves palavras, uma situação em que eles (pais) tenham tido uma experiência de Alegria/Tristeza/Raiva e Medo e uma segunda questão (que se subdivide em 4 respostas) para relatarm uma situação em que tivessem presenciado a vivência, no seu educando, da emoção: Alegria/Tristeza/Raiva/Medo.

#### **Fotos:**



#### **4ª Sessão**

**Tema:** A alegria

**Atividades:** “Mmmm que cheirinho”

“Era uma vez”

“O meu monstrinho de estimação” \*

**Objetivos gerais:** Focar a atenção no olfato.

Identificar e reconhecer a emoção Alegria em comportamentos e situações emocionais.

**Objetivos específicos:** A) Focar a atenção no olfato.

B) Acalmar no início de cada sessão.

C) Situações Emocionais e comportamentos emocionais:

- Identificar a emoção alegria

- Colocar-se na perspetiva das personagens.

**“Mmmm que cheirinho” Descrição da ação:** (Atenção focada no olfato)

Materiais: Óleo essencial biológico de laranja doce, Óleo essencial de Sândalo, Óleo de base, lenços de papel, bacia.

Nota: A preparação prévia da sala nesta atividade é essencial.

1ª Sentar as crianças em dois semicírculos lembrar que na sessão passada nós cheiramos flores muito bonitas. E com isso treinamos a nossa respiração e cheirar aprofundamento os aromas/odores das flores e como isso nos acalma.

2ª Hoje vamos sentir outros odores, mas antes disso quero que fechem os olhos e comecem a respirar devagarinho...(8 sequências)...agora que estamos mais calmos vou molhar estes lenços de papel e vou distribuir por todos mas não cheirem, só quando eu mandar.

Quando eu disser agora fechem os olhos...respirem fundo....**agora** podem cheirar. Primeiro o cheiro agradável e bem reconhecido a laranja...

Como é que se sentem? O cheirinho era agradável/bom ou era desagradável? A que é que cheirava?

3ª agora vamos repetir, mas com outro aroma/cheiro/odor...Sândalo. É um cheiro intenso e desagradável....

Como é que se sentem? O cheirinho era agradável/bom ou era desagradável? A que é que cheirava?

**Reflexão/integração:** (guia) os cheiros também nos provocam muitas emoções, umas boas outras menos boas...mesmo através do cheiro podemos aproximar ou afastar de algo e fazer algumas caretas (expressões faciais) estarmos atentos ao nosso corpo e ao que os sentidos nos dizem é muito importante.

Nota 1: o segundo cheiro não vão reconhecer contar um bocadinho da história e a origem do odor (área do conhecimento do mundo).

Nota 2: muito cuidado no uso de óleos essenciais biológicos podem ser muito tóxicos, causar irritação de pele e outras complicações. Nunca devem ser usados diretamente na pele para cheirarem e devem ser muito diluídos com óleos naturais de base.

### **Antes de iniciar a atividade: “Era uma vez”**

**Recordar:** Como os sinais de trânsito e os semáforos que devemos interpretar/reconhecer. Por exemplo o semáforo (apontar para o quadro) o vermelho manda-nos parar, o amarelo ter cuidado e o verde que podemos avançar ou o sinal da passadeira (cuidado que temos que ter para atravessar a estrada, ou para avançar ou indicar o sítio para onde queremos ir. As emoções também têm uma função (servem) semelhante; alertam (indicam) para possíveis perigos, ou para coisas boas...dizem e mostram como nos sentimos e como os outros se sentem. Fazendo aproximar ou afastar.

A ALEGRIA: Por exemplo a alegria serve para nos aproximarmos para estarmos uns com os outros...aceitar os outros, brincar, partilhar, vontade de abraçar de falar com os amigos.

1 Treinar a respiração é importante para nos acalmarmos e controlar as emoções a imaginar uma planta, uma flor.

Recordar a família da alegria – Contente; Satisfeito; Alegre; Feliz; Entusiasmo

## **2ª Descrição da ação: “Era uma vez” <https://pt.slideshare.net/MaraPinto2/o-ourico-artur>**

Foi apresentado uma sequência de imagens, retirada do livro “O ouriço Artur” (as imagens não tinham qualquer legenda ou algo escrito...e foi pedido ao grupo para seguindo a sequência das imagens contar uma história. Não esquecer de seguir as regras, levantar o dedo e esperar, podem ir descrevendo as imagens contando uma história, enquanto eu vou escrevendo aqui no meu caderno.

Para desbloquear a narração podemos iniciar por perguntar como é que se chama o animal que estava nas imagens...

Enquanto o grupo narra a história devemos guiar a narração para o reconhecimento de uma emoção mediante uma situação...

### **Questões de integração/reflexão:**

Como se sente o...?

Como se sente a...?

O que aconteceu para eles se sentirem assim...?

Como é que vocês se sentem quando....

### **Exploração de outras situações que podem despoletar a emoção alegria**

Quando ouvimos e vemos a D. a cantarolar e a saltitar como é que acha que essa pessoa se sente?

Quando alguém está a ser simpático para toda a gente como é que acham que se essa pessoa se sente?

Quando vêm uma amiga vossa a correr para brincar contigo e os teus colegas no jogo, como é que acham que ela se sente?

Quando a L. acaba de desenhar um desenho. E nós, pode ser o J. diz que o desenho está muito bonito. Como é que acham que a L. se sente?

Imaginem que a M. não apetece brincar e fica sentada no recreio a ver os meninos a jogar à bola, como é que acham que ela se sente?

(att: Algumas das situações, embora modificadas, tiveram por base alguns exemplos do instrumento de avaliação de emoções, Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE) (Alves & Cruz, 2016), foram alteradas algumas partes e os nomes que estão referidos por letras correspondiam a meninas e meninos do Grupo.)

**Nota a posteriori:** Esta atividade teve por objetivo, além dos mencionados, apresentar e explorar o conhecimento da emoção alegria em determinados comportamentos e situações emocionais.

Esta atividade permitiu fomentar a criatividade, imaginação e partilha de pensamentos e opiniões de forma democrática (escolha do nome do ouriço, o título, o encadeamento da história.)

Esta atividade permitiu explorar outras áreas de desenvolvimento; o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita, funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto (foi aproveitado a primeira tarefa de envolvimento dos pais, infra descrita) como comparação de formatos e funções da escrita...dar exemplos; revistas ou panfletos dos supermercados, das notas que podemos escrever para não nos esquecermos.

### **Atividade: Envolvimento dos encarregados de educação.**

Recado para casa a ser entregues pelas crianças (att: foram enviados em dois momentos distintos apesar de serem apresentados em conjunto)

**1** No âmbito do projeto “Os sentidos das emoções” pedia ao encarregado de educação (pai/mãe) que descrevessem uma situação em que sentiram/experienciaram uma emoção de alegria (satisfação, contentamento, felicidade, entusiasmo...).

**1.1** Pedia para descrever em poucas palavras uma situação em que vissem a vossa filha ou filho a experienciar uma emoção de alegria (satisfação, comportamento, felicidade, entusiasmo...).

**2.** No âmbito do projeto “Os sentidos das emoções” pedia ao encarregado de educação (pai/mãe) que descrevessem uma situação em que sentiram/experienciaram uma emoção de Tristeza (infelicidade, insatisfação, desânimo, saudade)

**2.1** Pedia para descrever em poucas palavras uma situação em que vissem a vossa filha ou filho a experienciar uma emoção de tristeza (infelicidade, insatisfação, desânimo, saudade)

**3.** No âmbito do projeto “Os sentidos das emoções” pedia ao encarregado de educação (pai/mãe) que descrevessem uma situação em que sentiram/experienciaram uma emoção de Raiva (Ira, zangados, aborrecidos)

**3.1** Pedia para descrever em poucas palavras uma situação em que vissem a vossa filha ou filho a experienciar uma emoção de Raiva (Ira, zangados, aborrecidos)

**4.** No âmbito do projeto “Os sentidos das emoções” pedia ao encarregado de educação (pai/mãe) que descrevessem uma situação em que sentiram/experienciaram uma emoção de Medo (aterrorizados, assustados)

**4.1** Pedia para descrever em poucas palavras uma situação em que vissem a vossa filha ou filho a experienciar uma emoção de Medo (aterrorizados)

Nota: podem fazer em conjunto ou partilhar com a filha/filho. Obrigado!

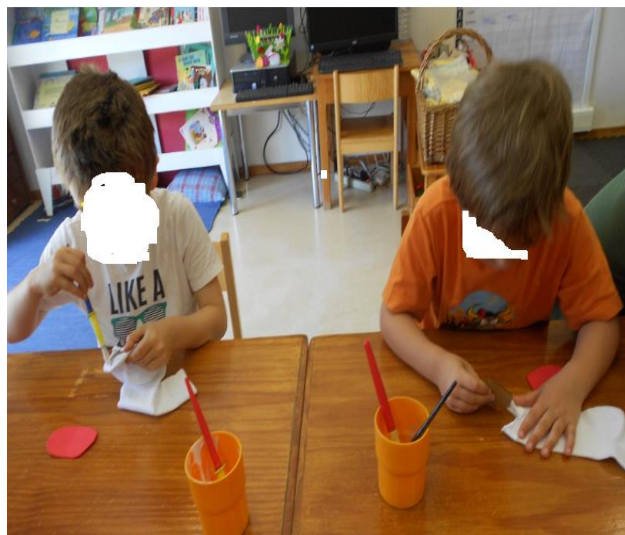
**Att:** foram enviados aos encarregados de educação dois pedidos. Num primeiro momento pedir para descrever situações de Alegria e Tristeza (final da 3ª sessão). E Raiva e Medo (final da 6ª sessão)

### **3ª O meu monstinho de estimação. \***

#### **4ª Distribuição da pulseira da calma**

Penso que já merecem ganhar a pulseira da calma a pulseira verde, já reparei que começam a prestar a vossa atenção na respiração cada vez mais depressa.

#### **Fotos:**



#### **5ª Sessão**

**Tema:** A Tristeza

**Atividades:** “O monstrinho também que festinhas”

“O monstro triste!” alteração “A nuvem Triste”

“A tristeza também tem família.”

**Objetivos gerais:** Focar a atenção no tato.

Identificar e compreender a emoção tristeza no outro (e no próprio)

**Objetivos específicos:** A) Focar a atenção no olfato.

B) Acalmar no início de cada sessão.

C) Conhecer a função da tristeza e desenvolver.

D) reconhecer a emoção da tristeza nos outros (e em nós):

-Expressões faciais

-Alterações fisiológicas

E) Aumentar o léxico emocional.

#### **1ª “O monstro também quer festinhas!” Descrição da ação**

**Materiais:** placas com diferentes texturas de tecidos.

1ª Sentar as crianças em dois semicírculos lembrar que na sessão passada nós cheiramos aqueles cheiros agradáveis e desagradáveis e como isso nos fazia aproximar ou afastar do

cheiro (sentir bem ou mal). Hoje vamos focar a nossa atenção noutro sentido; através das mãos (Como é que se chama esse sentido?) Tato.

2ª Distribuir as placas: instruções- vamos acalmar a nossa respiração um bocadinho para sentir melhor com as nossas mãos e dedos. Quando eu disser **agora** vamos fechar os olhos e vamos prestar atenção em primeiro lugar à nossa respiração (sequência de 8 respirações). Agora com os olhos fechados vamos sentir com as nossas mãos a textura das placas que tem na mão...vamos fazer como estivéssemos a fazer festinhas.

**Agora.....No final dizer: podem abrir os olhos devagarinho.**

**- Como é que se sentiram?**

## **2ª Recordar as atividades das últimas sessões**

Apresentar a história escrita...

Lembra-se da história que contaram a partir de imagens...

Fiquei muito feliz quando li a nossa história, então escrevia-a numa folha mais bonita para afixar e todos verem. Desta maneira todos podem ler a nossa história e conhecer a história do kiko e da Kika. Como vêm, o que dizemos pode ser escrito e tem várias funções por exemplo, guardar a nossa história para que outros mais tarde a leiam e conheçam...

Como é que começaram a história? ...Era uma vez...

A escrita serve para guardarmos informação, ou informarmos os outros, ou ler histórias que nos deixam contentes e cheios de imaginação.

Como vem a história tem um título letras grandes (maiores), letras que estão mais juntas compõem palavras, as palavras que estão separadas compõem frases e as frases que compõem um texto. Tem também estes sinais, que se chamam sinais de pontuação que nos dizem a divisão das frases, onde acabam as frases e como acabam. Quando estamos a fazer uma pergunta (por exemplo o Kiko perguntou á Kika) Como te chamas? (apontar para o sinal).

Quando comecei a escrever comecei da esquerda para a direita...mas falta aqui uma coisa a assinatura dos autores que são todos vocês.

Como vocês ontem contaram...a história conta, que o Kiko e a Kika estavam muito alegres...a Alegria aproxima as pessoas.

Qual é a emoção contrária da alegria?

**Nota a posteriori:** foi explorado a área de comunicação e expressão: Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto e Identificação de convenções da escrita.

## **3ª Teatro de fantoches “A Nuvem triste.”** (história adaptada da música de Bia Bedran).

**Materiais:** preparar todas as personagens em cartão...preparar a sala de forma a interligar todas as atividades que vão ser descritas.

Nota: A preparação prévia da sala nesta atividade é essencial.

**Apresentar o Tobias da Tristeza e dramatizar por fantoches a História Adaptada:**



## **“A nuvem triste”**

Lá no alto do céu vivia uma pequena nuvem. Ela era uma nuvem triste porque não gostava de ser nuvem.

Um dia a nuvem que não gostava de ser nuvem viu um passarinho voando bem alto e pensou: "Como eu gostaria de ser um passarinho e voar alto!"

A nuvem tão depressa o pensou como o fez. Esticou daqui, esticou dali e ficou feito um passarinho. Mas de novo se entristeceu: "Eu não sei cantar como passarinho!"

Bem ali ao lado voava bem alto um Papagaio de papel, perto das nuvens e então a nuvem pensou: "Já sei! Posso ser um papagaio como este!"

Esticou-se de um lado, encolheu-se do outro até ficar parecida com um papagaio. Mas ela não tinha linha e nenhuma criança lá em baixo para segurá-la. Então percebeu que nunca poderia ser um papagaio de papel... logo ficou abatida isto é um pouco triste, desalentada e sem vontade e se envolver em atividades

Uma estrela brilhava lá no alto e quando a nuvenzinha a viu ficou alegre.

Ela bem que poderia ser uma estrela... e se esticou daqui, encolheu-se de lá até ficar parecida com a estrela, mas... e o brilho? Ela nunca brilharia como uma estrela. E a nuvem começou a ficar desanimada, sabem porque estava desanimada; porque se aplicou e esforçou-se muito e não conseguiu os seus objetivos.

Mas como é persistente, isto é não desiste com facilidade, ao ver um avião a voar muito rápido. Pensou "já que não posso ser um pássaro, uma estrela ou um papagaio de papel, posso ser um avião!"

E a nuvenzinha se esticou daqui se encolheu de lá até tomar a forma de um avião. Mas... não havia piloto, nem passageiros. Ela nunca seria um avião de verdade... começou a infeliz, isto é muito triste.

E a nuvem, mais triste ainda, começou a chorar porque não podia ser nada daquilo que queria ser... e chorou tanto que suas lágrimas caíram sobre a terra que estava seca e sobre as plantas que estavam murchas.

A terra molhada riu feliz e fez as plantas e flores brotarem, e tudo lá em baixo virou um jardim. Quando a nuvem viu o que tinha feito, também ficou feliz.

E daí pra frente resolveu que queria ser nuvem, como sempre foi, para molhar a terra e alegrar as plantas. E foi o que ela fez!

Mesmo que fiquemos tristes por não ganharmos, ou por não conseguirmos fazer alguma tarefa, não podemos deixar de tentar e treinar. Nunca esquecendo que nós sabemos fazer muitas outras coisas que deixam os outros felizes e nós também.

Retirado do sítio: <http://historiasdasementinha.blogspot.com/2013/05/a-nuvem-triste.html>

### **Integração e Reflexão:**

É normal estarmos tristes. Quando estamos tristes podemos nos sentir com saudades de alguém muito querido, que gostamos muito, que perdemos algo valioso, pode ser um objeto ou até no jogo. Então a tristeza diz-nos que nós ou alguém quer voltar a aproximar-se, que precisamos de conforto de ajuda. É normal e até bom nos sentirmos tristes e sabermos porque

é que estamos tristes. Sabem muitas vezes vamo-nos sentir tristes porque acontecem coisas que nos desagradam.

#### 4º Quadro das Emoções: Tristeza

Como podemos reconhecer a tristeza em nós e nos outros?

**Expressões faciais:** As sobrancelhas (extremidade interior) levantam-se e aproximam-se.

Os olhos na tristeza ficam que meios que ausentes, dirigidos para baixo.

A boca, os cantos da boca ficam descaídos, às vezes ficam a temer.

Toda a face fica descaída (Freitas-Magalhães, 2011; Queirós, 2016)

**No nosso corpo:** A respiração pode ser muito rápida e curta...muito ofegante.

Os batimentos do coração aumentam.

E os músculos ficam tensos...(experimentar pedindo para fechar a mão)

#### 5ª Família da tristeza

Materiais: os monstrosinhos

(sabem o que nos leva a estar mais ou menos tristes, é o que nos acontece, são as causas.)  
que palavras conhecem da família da tristeza? (infeliz, abatido, aflito, magoado, saudoso, desanimado)

Por exemplo:

O monstro desanimado, eu vou-vos contar porque é que é que o monstinho está desanimado, um pouco triste, porque não consegue escrever o nome dele completo, mas não pode desistir, não pode deixar de treinar até conseguir.

Já o monstro infeliz está muito triste porque o seu pai foi trabalhar para longe e só o vai ver outra vez no fim de semana, além de infeliz vai ficar com muitas saudades. Mas como não pode fazer nada nós podemos animar e confortar. Podemos fazer festinhas para confortar quem está triste. (recordar a atenção focada no tato.)

#### 6ª Registo gráfico “Desenhar a tristeza.”

Fotos:



## **6ª Sessão:**

**Tema:** A Tristeza

**Atividades:** “O monstro quer festinhas!”

“Sou um detetive”

“O meu monstrinho de estimação” \*

**Objetivos gerais:** Focar a atenção no tato.

Identificar e reconhecer a emoção tristeza em comportamentos e situações emocionais.

**Objetivos específicos:** A) Focar a atenção no tato.

B) Acalmar no início de cada sessão.

C) Situações e comportamentos Emocionais

- Identificar a emoção alegria

- Colocar-se na perspectiva das personagens.

### **1ª Atenção focada no tato.**

#### **Descrição da ação:**

Ontem vocês fizeram festinhas numa placa e sentiram o tecido/pano macio... no outro dia vi que fizeram um jogo muito bonito a cabra cega, onde uma menina/o com os olhos vendados, tocava no rosto da outra/o menina/o e tinha de dizer o nome da/ menina/o que estava a tentar descobrir.

Hoje vamos fazer um jogo muito parecido, vamos nos sentar com as pernas à chinês, de frente para outro amiguinho ou amiguinha...(ajudar na disposição).

Agora que estão todos preparados vamos iniciar pela respiração, para nos acalmarmos, para estarmos mais atentos, prestar atenção ao que as nossas mãos nos dizem. O sentido do tato.

Quando disser **agora** peço que fechem os olhos e comecem a respirar devagarinho como se estivessem a cheirar uma flor... deixar algum tempo...repetir os 8 tempos que fomos treinando). Depois, vamos colocar as mãos na cara da/o nossa/o amiguinha/o que está a frente e vamos tocar no rosto...podem fazer caretas, mas peço que deixem a careta por algum tempo e não abram os olhos.

**Agora.....no final dizer: podem abrir os olhos devagarinho.**

**Como é que se sentiram?**

### **2º Recapitular a sessão passada: função da tristeza e sua família.**

Quando estamos tristes é porque podemos nos sentir com saudades de alguém muito querido, perdemos algo valioso, pode ser um objeto ou até perder no jogo. Então a tristeza diz-nos que nós ou alguém quer voltar a aproximar-se, que precisamos de conforto de ajuda. É normal e até bom quando sentirmos tristes e sabermos porque é que estamos tristes, porque

muitas das vezes existem coisas que nos devem deixar tristes. Outras vezes vamo-nos sentir tristes porque acontecem coisas que nos desagradam.

Quando vemos alguém infeliz, abatido, aflito, magoado, saudosos, desanimados, enfim quando vemos alguém triste o que podemos fazer? Falar com ele, fazer festinhas.

Como vocês sentiram é bom fazer festinhas no tecido, mas é melhor fazer festinhas na/s amigas/os, não acham?

Nota: é referido como atividade, mas é um momento de reflexão e integração das atividades das sessões anteriores para a nova atividade.

### **3ª Atividade sou um detetive:**

#### **Descrição da ação:**

Sabem o que é um detetive? (é alguém que tenta resolver algum problema, procurando pistas, olhando para as situações e comportamentos, olhando para tudo o que possa servir de pistas para resolver o problema.

Vocês acham que são uns bons detetives à procura de emoções? Ora vamos lá ver?

Apresentar as diferentes imagens: situações e comportamentos emocionais, e estimular o diálogo e reflexão através de algumas questões de integração e reflexão.

#### **Questões de integração e reflexão:**

Pedir para descrever a imagem...

Perguntar como se sente a personagem naquela situação (qual a emoção que está a sentir a personagem A e a personagem B? Qual o comportamento da personagem?

Qual a causa, o motivo, a razão?

Além da causa como é que vocês vêm que ele/a está alegre/triste/raiva/medo?

Como é que podiam modificar a emoção da menina/o? (confortar, isto é ir ter com ele, perguntar como se sente, falar com ele/fazendo festas)

Como é que se sentiriam no lugar dele?

### **4ª Fantoche o meu monstinho de Estimação\***



## **7ª Sessão**

**Tema:** A raiva

**Atividades:** Olha com atenção!”

“Que rrrrrraiva!”

“A família da raiva”

**Objetivos gerais:** Focar a atenção na visão.

Identificar e compreender a emoção raiva no outro (e no próprio).

**Objetivos específicos:** A) Focar a atenção na visão.

B) Acalmar no início de cada sessão.

C) Conhecer a função da raiva.

D) reconhecer a emoção da raiva em nós e nos outros:

-Expressões faciais

-Alterações fisiológicas

E) Aumentar o léxico emocional.

### **1ª “Olha com atenção!”**

**Descrição da ação:**

- 1- Sentar as crianças em dois semicírculos, e recordar os sentidos que fomos prestando atenção. A atenção no corpo/respiração, a atenção no olfato e a atenção no tato. Hoje vamos experimentar prestar atenção através do sentido dos olhos...como se chama este sentido? Visão.
- 2- Vamos lá fazer um jogo! Eu agora vou explicar as regras, ouçam com muita atenção. Como sabemos para prestar atenção nós temos que estar calmos, para estarmos concentrados, para isso vamos respirar devagarinho. Primeiro quando eu disser **agora** vão fechar os olhos e respirar profundamente (8 sequências) e quando eu pedir para abrirem os olhos, vocês vão abrir os olhos e olhar com muita atenção para uma imagem que eu vos vou mostrar. Olhem com muita atenção porque eu vou mostrar essa imagem apenas por um minuto. Depois vou pedir para que fechem os olhos e imaginem essa imagem na vossa cabeça. Quando iniciarmos o jogo não se esqueçam das regras, levantem as mãos para pedirem para falar e eu vou pedir pela ordem, que levantarem o dedo, que me descrevam apenas uma coisa que se lembram da imagem.

**Agora.....no final dizer: podem abrir os olhos muito devagarinho!**

## **2ª Recordar as atividades das últimas sessões**

Lembram-se da história da nuvem triste, das imagens de situações que nos podem deixar tristes?... Existem muitas coisas que nos podem deixar tristes e muitas delas, não tem muita razão para nos sentirmos tristes; lembram-se a nuvem que queria ser outra coisa, mas descobriu que afinal era por ser assim, uma nuvem, que fazia que as plantas e pessoas fossem muito felizes.

## **3ª “Que Raiva...”**

### **Materiais:**

O monstro da Raiva, a história “Era uma Vez uma Raiva” (Franco, 2017) desenhada e adaptada pelo investigador. O livrinho: ver aumentar e diminuir a raiva (contruído pelo investigador). Nota: A preparação prévia da sala nesta atividade é essencial.

### **Descrição da ação:**

Apresentar o Tobias da Raiva, sabem ele gosta muito desta história então pediu para eu contar a história aqui na sala.

A história tem como título – “**Era uma vez uma raiva.**”

### **Questões de Integração-Reflexão:**

É normal ficarmos com raiva (zangados, furiosos) mas para que é que acham que serve a raiva? (função)

A raiva é uma emoção perigosa leva-nos á destruição, temos que ter muito cuidado porque facilmente leva-nos a comportamentos violentos, como chamar nomes (insultar-provocar-bater-fazer mal)

Ela serve para mostrar aos outros que nos sentimos ofendidos (que nos chamaram um nome feio e não gostamos) que fomos vítima de alguém, que nos fizeram de propósito alguma coisa de mal.

**O livrinho a raiva aumenta e diminui:** Muitas das vezes temos razão para ficarmos furiosos, mas temos que controlar o nosso comportamento e ação, podemos falar com a/o colega e até mesmo avisar um adulto. Querem ver como a raiva pode crescer muito rápido e nós podemos fazer com ela diminua rápido.

**Nota a posteriori:** o fato de ter sido o autor a adaptar a história: desenhar e escrever com algumas alterações, proporcionou um domínio particular da história envolvendo as crianças no seu conteúdo e intenção ao mesmo tempo que foi apresentado diferentes materiais, de comunicação e expressão artística, que permitiram explorar a emoção, a raiva, através de diferentes linguagens.

## **3ª Quadro das Emoções:**

### **Como podemos reconhecer a Raiva nos outros?**

**Expressões faciais:** As sobrancelhas baixam e juntam-se podendo ficar de forma oblíqua (fazer o gesto)

Os olhos na raiva estão muito abertos, sempre brilhantes...o olhar é feroz e fixo na pessoa ou objeto causador da raiva.

A boca, os lábios ficam tensos (esticados) ou abertos como se fosse para gritar, os lábios ficam para trás.... (Freitas-Magalhães, 2011; Queirós, 2016).

**No nosso corpo:** A respiração pode ser muito rápida

Os batimentos do coração aumentam.

Os músculos ficam tensos...(experimentalmente pedindo para fechar a mão com força)...Imaginem que têm uma pequena bola de luz na mão e querem que ela desapareça. Para isso vamos fechar a mão com muita força e imaginem que ela está a ficar cada vez mais pequena. Agora deixem de apertar a mão e sintam os músculos que estavam presos e duros a ficar moles e calmos. Essa bolinha de luz podia ser a raiva que desapareceu. (Freitas-Magalhães, 2011; Queirós, 2016).

#### **4º Família da Raiva**

**Materiais:** O monstro da Raiva. O monstro Zangado. A monstra Furiosa.

Quando estamos enraivecidos, quer dizer, estamos zangados...é porque achamos que fomos alvo de alguma injustiça, ou que alguém nos fez mal e não merecíamos, é porque podemos achar que alguém estragou de propósito o nosso brinquedo ou desenho, às vezes até ficamos zangados connosco próprios porque não conseguimos fazer alguma coisa.

Quando isso acontece sentimo-nos, zangados, furiosos, podemos chamar um nome feio a alguém, ou até mesmo bater em alguém.

Ficarmos com raiva é muito perigoso, porque podemos não controlar e fazer alguma coisa de errado...então uma das coisas para controlar a raiva é respirar fundo, acalmar. Ou até mesmo fechar com tanta força a mão que quando a abrímos a raiva já desapareceu.

**Por exemplo:**

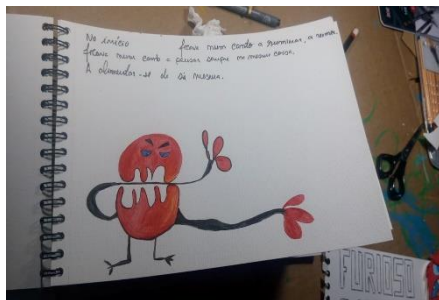
O monstro zangado pensa que o Tobias lhe estragou o seu carro de brincar de propósito, e sem perceber muito bem o que se passou, começou logo a chamar-lhe nomes feios. Na verdade, o monstro Tobias que já tinha aprendido a acalmar, esperou, pediu desculpa e disse que foi sem querer, que não tinha reparado no carro e calcou-o.

Já a monstra furiosa, está muito zangada e agressiva porque viu uma colega a passar á frente de toda a gente na fila do almoço sem pedir licença ou autorização. Ela disse-me que lhe apetecia ir ter com ela e empurra-la para fora da fila, e dizer-lhe *quem te deu autorização para passar á frente de toda a gente?*

#### **6ª Registo gráfico “Desenhar a Raiva.”**

**segundo momento de envolvimento d os pais enviar para casa\***

## Fotos:



## 8ª Sessão:

**Tema:** A Raiva

**Atividades:** “Olha com atenção!”

“Às vezes fico furioso!”

“O meu monstinho de estimação” \*

**Objetivos gerais:** A) Focar a atenção através da visão.

B) Identificar e reconhecer a emoção tristeza em comportamentos e situações emocionais.

C) Interpretar e refletir acerca de situações que podem despoletar a emoção de raiva.

**Objetivos específicos:** A) Focar a atenção na visão.

B) Acalmar no início de cada sessão.

C) Situações e comportamentos Emocionais

- Identificar a emoção raiva

- Colocar-se na perspetiva do outro.



## **1ª “Olha com atenção!”**

### **Descrição da ação:**

1-As crianças vão se sentar na mesa de trabalho tendo já á disposição o material para continuar o fantoche “O meu monstrinho de estimação”.

Como já repararam hoje vamos trabalhar o tempo inteiro a fazer o nosso monstrinho, mas antes de iniciarmos eu vou pedir para fechar os olhos e respirar devagarinho...como temos vindo a treinar, respirar devagarinho. Eu até reparei que já sabem e tem facilidade em prestar atenção no respirar. Nós podemos treinar todos os dias e até fazer sem que os outros saibam. Quando eu disser **agora** vamos fechar os olhos e respirar devagarinho (8 sequências).

**Agora.....no final dizer: podem abrir os olhos devagarinho.**

2-Agora que já estamos todos mais calmos, vamos fazer um jogo muito parecido ao que fizemos na sessão anterior (dizer o dia). Vão fechar os olhos e quando eu os mandar abrir vou pedir que olhem todos com muita atenção para uma o Piruças. Como é que ele está vestido, como é a boca dele, os olhos e o nariz. É muito importante prestar atenção para saberem como vão colar a bocar e os olhos.

Vamos lá começar eu vou mandar fechar os olhos e passado um minuto ou quando estiverem em silêncio vou mandar abrir os olhos, e observem em silêncio o Piruças. (andar pela sala para todos verem.)

## **2ª “Às vezes fico furioso!”**

### **Descrição da ação:**

Relembrar a emoção e atividades da família da Raiva e função: serve para dizermos aos outros que não gostamos de algo que nos disseram, ou fizeram, ou até mesmo um obstáculo, isto é algo que não conseguimos fazer ou ultrapassar pode fazer com que nos sintamos com raiva, zangados.

A raiva é uma emoção perigosa leva-nos á destruição, temos que ter muito cuidado porque facilmente leva-nos a comportamentos violentos, como chamar nomes (insultar-provocar-bater-fazer mal), como bater nos outros ....Muitas das vezes temos razão para ficarmos furiosos, mas temos que controlar o nosso comportamento, podemos respirar fundo e devagarinho, apertar a mão com força, podemos falar com a/o colega calmante e dizer que não gostamos do eu nos fez ou chamar um adulto.

Estamos aqui preparados para trabalhar no nosso monstrinho, quem é que me descreve/diz algumas situações que quando estamos a trabalhar em conjunto podemos ficar zangados?

### **Possíveis hipóteses que posso colocar caso não surjam ideias do grupo.**

Imaginem que acabaram de colar a boca, e vem um colega de propósito e descola a boca, como é que acham que se sentiriam?

Imaginem que viam alguém a colar os olhos e de propósito apertavam a cola e borrava tudo, como é que acham que essa/e colega se sentiria? E se embarrassem no braço sem querer e a cola caísse na mesa, como é que se sentiriam?

Imaginem que precisavam de desenhar um contorno na cartolina e pedissem ao colega o lápis de carvão e ele não emprestava, como é que sentiriam? E como é que resolviam esta

questão? (se disserem zangados, posso completar dizendo: se calhar aborrecidos, só um bocadinho zangados sublinhando verbalmente a intensidade de determinadas emoções.

Como podem ver hoje, a Professora Margarida, a Dona Manuela, estamos todos para aqui para trabalhar em equipa, para nos ajudarmos uns aos outros, vamos lá continuar com o nosso

### **“Monstrinho de estimação.”\***

#### **Nota à posteriori**

Esta sessão apesar de serem realizadas todas as atividades, sofreu muitas alterações na sua forma e conteúdo.

O facto de ter estado sozinho nas duas últimas sessões, e sentir alguma necessidade de apoio na atividade prática, dado o número crianças e dinâmicas necessárias. Nessa semana reuni com a equipa, pedindo ajuda e indicações de como poderíamos trabalhar em equipa para adiantar e dar forma ao nosso monstro de estimação. É uma atividade complexa que é necessário diferentes passos e diferentes níveis de desenvolvimento, sendo necessário um apoio mais individualizado...esta reflexão, que se tinha quebrado, nas duas últimas sessões, teve um impacto muito interessante na medida que a equipa se reaproximou, em conjunto analisamos os materiais que tínhamos que trabalhar, partilhamos ideias de execução...esta planificação teve um impacto muito positivo na atividade dinamizada. Criou-se um espírito de entre ajuda criança-criança, adulto-criança e adulto-adulto. Proporcionando momentos individualizados de apoio e ajuda tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento. Penso que esta sinergia se estendeu a todas as outras atividades práticas; última sessão do Monstrinho e à última sessão do projeto onde foi a decoração pelas crianças do seu prato das emoções.

#### **Fotos:**



#### **9ª Sessão**

**Tema:** O medo

**Atividades:** “Escuta e diz-me”

“Quem tem medo de...monstro?”

“A família do medo”

**Objetivos gerais:** Focar a atenção na audição.

Identificar e compreender a emoção medo no outro e no próprio.

Desenvolver o léxico emocional.

**Objetivos específicos:** A) Focar a atenção na visão.

B) Acalmar no início de cada sessão.

C) Conhecer a função do medo.

D) reconhecer a emoção do medo em nós e nos outros:

-Expressões faciais

-Alterações fisiológicas

E) Aumentar o léxico emocional.

### **1ª “Escuta e diz-me!”**

#### **Descrição da ação:**

1 Sentar as crianças em dois semicírculos, e recordar os sentidos que fomos prestando atenção. Hoje vamos prestar atenção com os nossos ouvidos, e o sentido é? a ...audição.

2ª Vamos fazer um jogo! Eu agora vou explicar as regras, ouçam com muita atenção.

Eu vou fazer alguns sons e quero que adivinhem que sons são.

Quando eu disser **agora** vamos respirar profundamente e devagar para ficarmos mais calmos e atentos. Mas hoje em vez de prestarem atenção à respiração vão prestar atenção aos sons da sala, algum colega que se mexe, algum barulho vindo do corredor, ou vindo da rua. (2/3 minutos depois de fazerem silêncio)

**Agora.....no final dizer: podem abrir os olhos devagarinho.**

3ª Apresentar sons de instrumentos e outros objetos (kalimba, pau de chuva, rã; tachos, agitar uma garrafa com água (garrafa de litro e meio com metade de água, garrafa com pedras dentro e pede-se para tentarem identificar o som: Com o que é que parece o som?

**2ª Recordar as atividades da semana passada:** Emoção da raiva, como pode ser perigosa e como às vezes se estivermos muito atentos, o que é preciso treino, podemos controlar essa fúria, essa raiva que cresce muito rápido.

### **3ª “Quem tem medo de... monstro”**

#### **Materiais:**

O monstro o monstro do medo, a história “Quem tem medo de Monstro?” a história foi desenhada e adaptada pelo dinamizador da sessão retirada do livro original de Rocha e Massarari (2002). Personagens externas, (duas aranhas, construídas pelo investigador), os materiais utilizados na atividade “escuta e diz-me”. O livrinho: ver aumentar e diminuir a raiva (construído pelo investigador).

Nota: A preparação prévia da sala nesta atividade é essencial.

### **Descrição da ação:**

#### **2º Apresentar o Tobias do medo e dramatizar a história quem tem medo de monstro?**

Nota: A apresentação desta história irá abranger diferentes domínios de dramatização: a narração a exposição de imagem e efeitos sonoros (sonoplastia ) que podem ser muito altos e assustar as crianças (exemplo a bater com dois tachos para demonstrar a voz de trovão do pirata) é importante de forma subtil mostrar os materiais que vão ser utilizados e mostrar os sons mais estridentes e dizer para prestarem muita atenção qua eles vão fazer parte da história. A intenção é não assustar, sem perder o elemento surpresa.

### **Questões de Integração-Reflexão:**

É normal ficarmos com Medo (preocupados, assustados, aterrorizados) mas para que é que acham que serve o medo? (função)

O medo é uma emoção importante serve para nos proteger, ou evitarmos o perigo ou enfrentarmos algo que achamos que é um perigo. O medo - diz-nos tem cuidado. Pode ser um perigo real, por exemplo não subir coisas muito altas que podemos cair, ter cuidado com o fogão e o fogo, ter cuidado com os carros na estrada...ter cuidado com muitas coisas que nos podem magoar.

Mas também temos que enfrentar o medo de errar...das coisas que achamos que não conseguimos fazer. E se não conseguirmos, não faz mal. E existem algumas coisas que nos aparecem de surpresa, que nem são nada perigosas, mas como não estamos a contar podemos ficar assustados.

### **3ª Quadro das Emoções:**

Como podemos reconhecer o medo nos outros? (e em nós?)

**Expressões faciais:** As sobrancelhas levantam-se e juntam-se podendo ficar de forma obliqua (fazer o gesto)

Os olhos no medo estão muito abertos arregalados, as pupilas abrem muito para entrar mais luz...o olhar é fixo na pessoa ou objeto causador da raiva.

A boca, os lábios ficam tensos (esticados) quando somos surpreendidos a boca também se abre. (Freitas-Magalhães, 2011; Queirós, 2016)

**No nosso corpo:** Sensações Físicas do medo

A respiração aumenta

Os batimentos do coração aumentam.

E os músculos ficam tensos...(experimentar pedindo para fechar a mão)

(Freitas-Magalhães, 2011; Queirós, 2016)

### **4º Família do medo**

**Materiais:** O monstro do Medo. O monstro Assustado. A monstra Aterrorizada.

Ficamos assustado...quando alguma coisa nos aparece de repente, sem nós contarmos, pode ser algo ameaçador ou não, algo que apenas não esperávamos.

Aterrorizado, isto é, com muito muito medo perante um enorme perigo.

Já podemos nos sentir preocupados, isto é um pouco com medo, porque alguém ficou de nos vir buscar à escola, mas ainda não veio e nós não sabemos porque é que ainda não veio – é só um bocadinho de medo.

### **Vou contar o que o monstro assustado e a monstra aterrorizada me contaram!**

**O monstro assustado**, não é como o monstro Jeremias, o da história, lembrem-se, que tem medo de aranhões, mas no outro dia o monstro assustado disse-me que ficou assustado porque de repente sem ele contar, viu um aranhão no jardim, quando foi passear, foi assim de repente e assustou-se. Mas começou a observar bem o aranhão e não é que reparou que ele também andava a passear. O único problema é que o apanhou de surpresa, e como não estava à espera, isso fez com que ele ficasse assustado.

**Já a monstra aterrorizada**, teve muito medo e com muitas razões para isso, distraída saiu do carro da mãe a correr, atravessou a estrada sem ser na passadeira e sem olhar e um carro quase que lhe bateu. Ela contou-me ficou gelada, paralisada...agora depois de sentir tanto medo, anda com muito cuidado na estrada.

#### Nota a posteriori:

A alteração da sala, o fato de ter sido o autor/dinamizador da sessão a adaptar a história: desenhar e escrever com algumas alterações, construir materiais e apropriar-se de outros, acrescentar a componente sonora à história, proporcionou um domínio particular da história envolvendo as crianças no seu conteúdo e intenção, ao mesmo tempo que foi apresentado diferentes materiais, de comunicação e expressão artística, que permitiram explorar a emoção, o medo, através de diferentes linguagens e sentidos.

### **6ª Registo gráfico “Desenhar o medo.”**

Fotos:



## **10ª Sessão:**

**Tema:** O medo

**Atividades:** “Escuta e diz-me”

“O monstro vai contar um segredo!”

“O meu monstrinho de estimação” \*

**Objetivos gerais:** A) Focar a atenção através na audição.

B) Identificar e reconhecer a emoção, medo, nos outros. (e em nós próprios)

C) Interpretar e refletir acerca de situações podem despoletar a emoção de medo.

**Objetivos específicos:** A) Focar a atenção na audição.

B) Acalmar no início de cada sessão.

C) Situações e comportamentos Emocionais

- Identificar a emoção medo.

- Colocar-se na perspetiva do outro.

### **1ª “Escuta e diz-me”**

**Descrição da ação:**

Sentar as crianças com as pernas à chinês em dois semicírculos e iniciar a apresentação da atividade:

Como sabem hoje é a semana do sentido da? (audição), que é ouvir os sons, mas hoje, e como sei que estão cada vez mais capazes de prestar atenção através dos sentidos, neste caso da audição, eu vou-vos pedir para ouvirem o silêncio... quando eu disser agora...vão fechar os olhos, começar por respirar devagarinho e todos, mas mesmo todos, vão ter que estar muito quietinhos para ouvir o silêncio.

**Agora.....no final dizer: podem abrir os olhos devagarinho.**

**Como é que se sentiram?**

**Nota:** Na medida que estamos na décima sessão e existe uma maior disponibilidade e controlo na respiração (observação ao longo das sessões) no próprio controlo e atenção nos sentidos trabalhados, com esta atividade pretendemos perceber, prolongando por mais do que 5 minutos, o nível de atenção e foco de cada criança. Um dos critérios usados, para terminar a atividade era observar que mais de metade do grupo já estava irrequieto ou a fazer muito barulho.

### **2ª “O monstro vai contar um segredo!”**

**Descrição da ação:**



Contextualizar a história;

Sabem o monstro Tobias tem um segredo para vos contar, ele conhecia uma bruxinha, que até era bonitinha, mas toda a gente tinha medo dela. Não é que fugiam e se escondiam quando a bruxinha passava. Um dia, a bruxinha, coitadinha, contou ao Tobias do medo, que ela tinha, mais medo do que as pessoas imaginavam. Ora conta Tobias, às e aos nossos amiguinhos a história, da Carlota Barbosa, a Bruxa Medrosa (Marlow, 2010)

Era uma vez, (começou o Tobias) ...contar a história Carlota Barbosa, a Bruxa Medrosa (Marlow, 2010)

### **Questões de integração e Reflexão:**

De que é que a bruxa Carlota tinha medo? (pessoas, ser gozada, de sapos, do escuro e de aranhas)

Acham que ela tinha razão para ter todos aqueles medos?

Ai é!...digam lá porquê?

E vocês também tem os mesmos medos que a bruxa Carlota?

Mmmmm contem lá uma coisa do que é que têm medo?...eu vou começar por partilhar uma coisa que tenho medo. Sabem eu às vezes tenho medo de errar, é assim um medo esquisito, e às vezes, para não errar, não faço as coisas que quero e devia fazer. **O que é que acham que eu devo fazer, quanto a este medo de errar aparecer, alguém quer me ajudar?** (ouvir as sugestões e refletir: primeiro não faz mal errar e segundo quando erramos devemos voltar a tentar até fazer bem, é assim que aprendemos (obrigado por me ajudarem ou não concordam comigo)

Reflexão- integração: Promover a partilha dos medos, primeiro sublinhar que o ter medo é normal, segundo realçar mediante os medos partilhados, que nem todos tem medo das mesmas coisas. (subjetividade emocional).

Mas como viram...o que é que a bruxa fez para salvar o seu grande amigo gato?...venceu os seus medos para o salvar o gato...foi muito corajosa!

Fotos:



**11ª Sessão:**

**Tema:** “Eu penso que...”

**Atividades:** Que sabor tão delicioso”

“O baú das emoções.”

**Objetivos gerais:** Focar a atenção no paladar.

Identificar, compreender e expressar emoções; comportamentos emocionais.

**Objetivos específicos:** A) Focar a atenção na respiração, acalmar no início da sessão.

B) Reconhecer as emoções nos outros; comportamentos emocionais

C) Reconhecer a expressão emocional através da linguagem não verbal (Role-play/representação)

D) Identificar as emoções nos outros.

**Atividades:** “Respirar acalma.” e “O baú das emoções.”

(Foram integradas na mesma dinâmica

### **Descrição da ação:**

**Material:** Coroa, manto amarelo, manto verde, chapéu, barba, Baú, Cartões-expressão facial, Cartões com imagens que despoletem determinadas emoções. Dado, cartões da sorte, Quadro de pontuação, Envelopes Surpresa para representação.

Muito importante preparar a sala no início, e o dinamizador entre na história como personagem; neste caso o rei das emoções e o guardião do Baú. Distribuir alguns objetos por toda a sala...

### **Procedimento:**

Formar 4 equipas heterogéneas; diferentes idades.

### **Introdução ao jogo:**

Vamos respirar para ouvir o que o rei tem para nos dizer: vamos pegar na nossa flor e respirar profundamente e devagarinho...quando eu disser agora vamos fechar os olhos e começar...

Agora.....

**1 vestir-se de Rei com manto amarelo e coroa.** Era uma vez O rei das emoções, que andava pelo seu reino com o seu capote e chapéu disfarçado para ver quem conhecia as emoções e a sabia organizar bem as emoções. Isto é comportar-se e controlar bem as suas emoções.

Viu que quase ninguém do seu reino conhecia as emoções ou se as conhecesse não sabia organizar bem as suas emoções. E como castigo retirou todas as emoções e colocou-as num baú e guardou esse baú numa caverna bem guardada. (enquanto vai contextualizando a história vai retirando os objetos, colocados previamente em toda a sala).

Dessa forma toda a gente andava confusa e baralhada e não sabia como se sentia nem como se comportar. O Rei como era um bom rei, deu uma segunda oportunidade. E disfarçando-se de guardião, e quem tivesse coragem podia ir ter com o guardião que guardava da caverna e libertar uma emoção...mas para isso precisa de provar que conhece a emoção e sabe como se comportar / expressar o comportamento emocional.



**2 colocar o manto verde o chapéu e a barba** e começar a explicar as regras do jogo...

**Regras ...** dentro da caverna pode retirar apenas um objeto, e não pode mostrar á sua equipa. Tem que dar esse objeto e dá-lo ao guardião e só pode pedir ajuda ao guardião. Se por acaso não acertarem podem lançar o dado para a equipa adivinhar a emoção. Só no envelope surpresa é que são obrigados a fazer o que é pedido e não há direito a jogar o dado.

A escolha das formas de expressão vai ser à sorte, tem que tirar uma das cartas que vai indicar a forma como se vai exprimir: verbalmente, através de gestos ou representação. (ou pode escolher entre verbal e mimica)

- 1) Voz- pode dizer através de palavras a história (descrever a imagem) e o grupo tem que acertar na emoção (comportamento emocional adequado)
- 2) Mimica – apenas fazer gestos para contar a história (ou mesmo fazer a expressão facial) e o grupo tem que contar uma situação onde pode ocorrer o comportamento emocional.
- 3) Dado- lança os dados identificam a emoção que sair e contam uma história onde pode ocorrer.
- 4) Envelope surpresa/representação.

Não podem fazer barulho podem ser desclassificados.

Quem vai ao baú não pode dizer o nome da emoção nem a cor como pista.

Cada resposta certa vale um ponto.

O guardião pode fazer uma pergunta complementar- e se derem a resposta certa ganham mais um ponto.

Quando possível alargar a discussão às outras equipas para acertar na resposta.

### **Representação: Escolha de um envelope**

**1 - 2** elementos uma menino/a chama um nome feio a outra...

Como é que se sente a menina que chama o nome feio. Família da raiva.

**2-** Ir a correr para ir brincar com os colegas e ser aceite- alegria.

Como é que se sente a menina...qual a função da alegria

**3-** O José está a ser simpático para toda a gente...cumprimentar toda a gente. Como é que se sente o....digam-me um nome da família da alegria

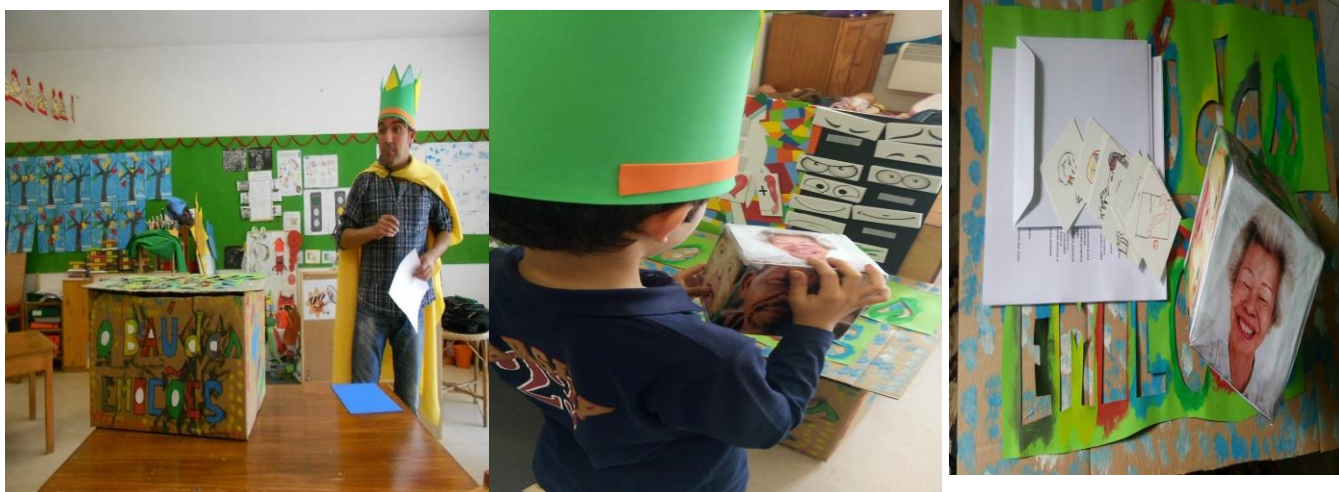
**4-** Imagem mistério: Dois meninos com a mesma postura corporal (braços Cruzados, no entanto com duas expressões emocionais diferentes, alegre-raiva. (nota: neste envelope temos que ter muito cuidado, a ideia é que que a criança que for ao baú veja uma imagem e o grupo veja outra e confrontem perspetivas.)

Nota: Aqui posso envolver a professora Margarida e a Dona Manuela.

Questões do guardião: função das emoções, família da emoção, possíveis causas e hipóteses para lidarem com a emoção, situações emocionais, como sentimos essa emoção no nosso corpo. Pedir para contar uma experiência pessoal.

**Nota a posteriori:**

- 1- foram trabalhados diferentes domínios e subdomínios da área de expressão e comunicação: Educação artística; jogo dramático teatro, e comunicação oral, sempre com o pano de fundo as emoções; identificação de comportamentos emocionais em determinadas situações sociais.
- 2- Apesar de definidos os objetivos as questões complementares do guardião direcionam-se para outras componentes da emoção: situações emocionais, função das emoções, família das emoções como sente a emoção no corpo, perguntar por outras hipóteses (outra maneira de) para lidar com essa emoção...acabou por funcionar muito bem sendo uma atividade muita rica e integradora.



**12ª Sessão:**

**Tema:** “Jogar com emoção!”

**Atividades:** “Vamos saborear”

“Concurso: quem conhece as emoções”

**Objetivos gerais:** Focar a atenção no paladar.

Identificar, compreender e expressar emoções; situações emocionais.

**Objetivos específicos:** A) Focar a atenção no paladar; acalmar no início da sessão.

B) Promover e desenvolver a linguagem emocional

C) Nomear emoções em diferentes situações emocionais.

D) Reconhecer os sentimentos nos outros; situações emocionais, (tendo em conta serem muitas delas situações reais, proporcionar uma partilha e reflexão acerca da subjetividade das emoções).

**Atividade:** “Vamos saborear”

**Materiais:** Uvas.

**Descrição da ação:**

1 dispor as crianças juntas pelas equipas, no tapete de grande grupo,

2 explicar a atividade: Como se lembram nós fomos explorando os nossos sentidos, recordam-se dos sentidos que prestamos atenção? (completar se faltar algum), e qual é que é o sentido que ainda não prestamos atenção? (paladar)

3 eu trouxe aqui umas uvas e vou distribuir uma uva por cada um, se não gostarem podem dizer, que não são obrigados a comer a uva, gostam de uvas? Então eu vou distribuir a uva e quando eu disser, e só quando eu disser, é que podem comer a uva, mas muito devagarinho prestando atenção ao sabor, ao paladar.

Mas primeiro vamos lá respirar devagarinho, quando eu disser **agora** vamos fechar os olhos e começar por respirar profundamente expirando (deitar o ar para fora) muito devagar, depois quando eu disser podem começar a comer a uva...(podem manter os olhos fechados / ou podem abrir os olhos.)

**Agora....agora podem começar a comer a uva, estando muito atentos ao sabor.**

**Atividade: “Concurso: quem conhece as emoções?”**

**Materiais:** cartões numerados (0-20) onde estão as situações emocionais, quadro de pontuação.

**Descrição da ação:**

Contextualização da atividade: Nas atividades de exploração das diferentes emoções longo do projeto foi pedido aos pais para descrever e partilhar situações onde experienciassem as diferentes emoções (Alegria; Tristeza; Raiva e Medo) e partilhar situações onde vissem o seu educando a vivenciar diferentes emoções (Alegria; Tristeza; Raiva e Medo)

Partindo das histórias partilhadas pelos pais, foi construído cartões numerados onde eram descritas as situações emocionais contadas pelos pais...

Dinamização: Hoje vamos jogar um jogo parecido com um que dá na televisão, vamos jogar ao jogo “Quem conhece as emoções” eu sou o apresentador do programa e vou explicar as regras.

Regras: eu vou chamar á vez um elemento de cada equipa e vou pedir para tirar um destes cartões que tem números de 1 a 20, são 20 cartões, só podem tirar um e tem que dizer em voz alta o número que escolheram...se não souberem o número pedem á equipa para ajudar.

Eu vou ler o cartão que escolheram e vou perguntar como é que a personagem se está a sentir; se estão a sentir contentes, tristes, com raiva/zangados ou com medo/assustados. Mas também posso fazer mais uma pergunta se acertarem na emoção:

**Possíveis questões complementares.**

**A) Conta-me uma outra situação que podemos sentir a emoção...?**

**B) De que família é essa emoção...ou diz-me mais uma emoção que pertence a essa família?**

**C) Qual a função dessa emoção.**

**D) Faz a cara dessa emoção – a expressão facial?**

À medida que forem respondendo vou apontar aqui no quadro das classificações as respostas certas.

Vou contar dois segredos: muitas destas histórias as personagens são reais, adivinhem quem é que poderão ser? E este jogo com outro jogo que vamos fazer no final (pós-teste) eu vou ver se vocês como o Piruças vão ganhar todas as pulseiras das emoções. Por isso prestem muita atenção e joguem em equipa.

### **Cartões: Histórias/situações**

ALEGRIA Imaginem uma menina que está a aprender a andar de bicicleta e é capaz de pedalar durante algum tempo, como é que se sente essa menina?

ALEGRIA Imaginem uma menina que faz anos, e nos seus anos tinham insufláveis e todos os seus amiguinhos, como é que acham que se sente essa menina?

ALEGRIA Imaginem que um menino vai pela primeira vez ao cinema, e o filme é muito bonito, como é que acham que esse menino se sente?

ALEGRIA: agora com a chegada do Verão um menino vai á praia e faz construções na areia. Como acham que se sente esse menino.

ALEGRIA: Imaginem uma menina que vai pela primeira vez a um lugar com neve e desliza na neve e faz bonecos de neve. Como é que acham que essa menina se sente?

ALEGRIA: Este ano está a acabar vão todos de férias...para o ano quando regressam o Luís não via os amigos à muito tempo e quando entra na sala vê os amigos como é que acham que se sente o Luís?

TRISTEZA: Imaginem que um menino gostava muito de ir á piscina, mas por uma razão ele não podia ir à piscina durante muito tempo. Como é que acham que se sente esse menino?

TRISTEZA. Um menino (nome fictício) vê o seu irmão doente e tem que ir para o hospital.... Como é que acham que se sente o menino (nome fictício)

TRISTEZA. Imaginem que uma mãe está a ver o seu filho a levantar pontos no queixo. Como é que acham que essa mãe se sente?

TRISTEZA. Imaginem que um certo menino, vê o pai a ir trabalhar e sabe que o pai só volta passado muito tempo, um mês...como é que acham que acham que se sente esse menino?

TRISTEZA. Imaginem que os pais prometem a uma menina que vão brincar com ela no parque, mas por outros motivos não podem. Como é que acham que se sente essa menina

Medo/ASSUSTADO. Imaginem que um menino cai e vai para o hospital, apesar de não ser nada de grave como é que acham que esse menino se sente.

MEDO... imaginem que o José está a brincar com o seu amigo Carlos no meio do bosque, está a ficar escuro, o José sem dizer ao seu amigo Carlos vai embora deixando o José sozinho. Como é que acham que se sente o José.

MEDO/ASSUSTADO: A professora faz uma pergunta ao Carlos e ele não sabendo a resposta, fica calado e com os olhos no chão. Como é que achas que se sente o Carlos?

MEDO/ASSUSTADO: imaginem que eu vejo um grupo de meninos e meninas a fazer uma asneira, e chamo a professora. Quando a professora vem vejo um dos meninos o Carlos a afastar-se do grupo devagarinho. Como é achas que se sente o Carlos.

MEDO/ASSUSTADO: Vem um menino mais velho, ali da escola primária e manda o Francisco e o Tiago sair de onde estavam para ir brincar para outro lado. Como é que acham que o Francisco e o Tiago se sentem? (pode ser medo, ou zangado...ou as duas sendo a mais forte?

RAIVA/ZANGADO: o Santiago chamou um nome feio ao guardião do Baú. Como é que acham que se sente o Santiago.

RAIVA/ZANGADO: A Carlota estava a brincar com os legos, estava a fazer uma torre. Mas vem um colega e destrói a torre que a Carlota estava a fazer e ainda se pôs a rir e a gozar. Como é que acham que se sente a Carlota.

RAIVA/ZANGADO. Estavam todos na fila para entrar no zoológico e vem meninos de uma outra escola e sem pedir metem-se á frente de vocês para entrar primeiro. Como é que acham que se sentiriam?

RAIVA/ZANGADOS. Imaginem que o André trouxe o seu lanche preferido, e vem um menino pega no lanche e come-o. Como é que acham que se sente o André

**Nota a posteriori:** nesta atividade aproveitou-se para trabalhar o domínio dos números e operações (conhecimento dos números através dos cartões do jogo, operações através do quadro das classificações) e organização e tratamento de dados (quadro de classificações e explorar todos os outros quadros existentes na sala, de presenças, do tempo) sendo explorado a importância dos quadros para organizar diferentes informações.

Descrição da ação: No nosso quadro de classificações tem as respostas certas, em cada jogo e cada cartão, tem o total assim sabemos quem ganhou. Pela contagem total parece-me que todos ficaram empatados, todos ganharam...se por acaso não tivessem todas as equipas a mesma pontuação uma podia ficar na primeira posição, outra na segunda posição, outra na terceira posição e quarta posição, (conceito de cardinal e ordinal).

Foto:



### 13ª Sessão

**Tema:** “As minhas expressões”

**Atividades:** “O prato das emoções”

**Objetivos gerais:** Integrar e Identificar as expressões faciais do medo, alegria, raiva e tristeza.

**Objetivos específicos:** A) Identificar e expressar emoções através dos registos gráfico ao longo do projeto.

B) refletir acerca da importância de reconhecer as emoções; medo, alegria, raiva e tristeza através das expressões faciais.

**Atividade “O prato das emoções”:** <https://www.pinterest.pt/pin/589056826242452919/>

**Material:** diferentes componentes do prato, tintas, pinceis, e outros materiais que podem utilizar para decorarem a parte da frente do prato.

A preparação da sala e o trabalho em equipa é fundamental.

#### **Descrição da ação:**

1. Recordar as emoções: e como podemos reconhecer as emoções através das expressões faciais.
2. Recordar que na sessão anterior tínhamos saboreado as uvas, agora vamos preparar o prato para saborear as emoções.
3. Apresentar o prato das emoções, como a metáfora das refeições são importantes para estarmos bem e com energia, reconhecer as emoções e expressa-las de forma adequada é importante para regularmos o nosso comportamento, o nosso pensamos e comunicarmos, isto é, falarmos de forma adequada.



Assim como as refeições nós sentimos diferentes emoções ao longo do dia...este prato vai vos lembrar e se calhar servir para dizermos como nos sentimos naquele momento do dia. Aqui estão todos os desenhos, registos gráficos, que vocês desenharam ao longo dos nossos jogos. Eu coloquei os desenhos mais pequenos, reconhecem?...mostrar, já preparei o prato agora peço-vos para decorar a parte exterior do prato conforme quiserem.

**Nota:** dada a complexidade do material construído o trabalho em equipa é muito importante para orientar e apoiar as crianças na sua execução, divisão da sala em três espaços; tapete onde esperam em grande grupo...e o espaço dos materiais e lugar, onde em pequeno grupo, vão decorar o prato exterior, e um terceiro espaço, que vai servir de montagem, montagem quando todos os componentes estiverem prontos, se possível com a colaboração das crianças.



## Referências Bibliográficas

- Alves, D., & Cruz, O., (2016). Assessment of children's emotion skills: Uma escala de avaliação do conhecimento emocional em crianças (pp.83 – 106). In A. M. Pinto, & R. Raimundo (Coords.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler Edições, Lda.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Belzung, C., (2010). *Biologia das emoções*. Lisboa: Edições Piaget.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development. Readings on the development of children*. (Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *Effective social and emotional learning programs: preschool and elementary school edition*. Retirado do sítio da CASEL: <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *The 2015 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs-middle and high school edition*. Retirado do sítio da CASEL: <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>.
- Ferreira, A. I. L., Simões, I., & Castanheira, F. (2018). *Gestão de conflitos em sala de aula - Um livro de ideias para por em prática*. Lisboa: Coisas de Ler Edições, Lda.
- Franco, B. (2017) *Era uma vez uma raiva* (Ilustr. Jose Carlos Lollo). Portugal: Nuvem de letras.
- Freitas-Magalhães, A. (2011). *O Código de Ekman: o Cérebro, a Face e a Emoção*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Izard, C. Stark, K. Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond Emotion Regulation: Emotion Utilization and Adaptive Functioning. *Child Development perspectives*, 2, 3 (pp.156-163).
- Llenas, A., (2018). *O Monstro das cores* (5ª republicação, Trad. Penguin Random House). Lisboa: Grupo Editorial Unipessoal, Lda.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências sociais – Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York: Springer.
- Marlow, L. (2010). *Carlota Barbosa, a Bruxa Medrosa*. (Trad. Nuno Marques; Ilustr.: Joelle Dreidemy). Portugal: Dinalivro.
- Ministério da Saúde (2016). *Saúde mental em saúde escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. ISBN: 978-972-675-237-0
- Open Circle (2015). *Getting to the heart of learning - Open circle curriculum*. Retirado do sítio: [https://www.opencircle.org/images/pdf/OpenCircleCurriculumBeingCalmGrad\\_eK.pdf](https://www.opencircle.org/images/pdf/OpenCircleCurriculumBeingCalmGrad_eK.pdf)
- Queirós, M. (2016). *Inteligência Emocional - Aprenda a ser Feliz*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, R., & Massarani, M., (2002). *Quem tem medo de monstro?* Brasil: Salamandra.
- Webster-Stratton, C., & Herman, K. (2016). *Os anos incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade* (5ª Ed, Trad. Maria Isabel Donnas Borro). Braga: Psiquilíbrios Edições.